

# **DEBATES Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN**

## **Volumen II**

Soledad Rappoport  
(Compiladora)

**Asociación «Investigación, Formación y Desarrollo de  
Proyectos Educativos»**

---

# **Debates y Prácticas en Educación**

## **Volumen II**

---

**Soledad Rappoport**  
**(Compiladora)**

**Asociación «Investigación, Formación y Desarrollo de Proyectos  
Educativos»**

**2018**

**Debates y Prácticas en Educación. Volumen II**

**Soledad Rappoport (Compiladora)**

**Primera edición: enero de 2018**

Asociación Investigación, Formación y Desarrollo de Proyectos Educativos.

**ISBN: 978-84-697-7955-2**

Rappoport, S. (Comp.) (2018). *Debates y prácticas en educación. Volumen II*. Guadalajara (España): Asociación Investigación, Formación y Desarrollo de Proyectos Educativos. ISBN: **978-84-697-7955-2**

## Índice

Presentación: Debates y prácticas en educación. Volumen II. Soledad Rappoport	5
Revisión del modelo de evaluación de la Agencia de Calidad de la Educación de Chile. Antonia Urrejola y Alejandro Carrasco	7
Calidad de la educación: Metas 2021. Más allá del modelo neoliberal y hacia el rescate del humanismo. Rosamelia Martínez Torres	17
La evaluación del docente universitario a través del programa DOCENTIA. Zineb Charef	27
La experiencia de éxito académico como oportunidad para salir de situaciones de fracasos reiterados. Héctor Monarca y Soledad Rapoport	36
La opinión de los estudiantes sobre el aprendizaje-servicio y sus efectos en la formación docente. Camilo Wee	48
Papel de la Inspección Educativa en las evaluaciones externas de España. Susana Herradas Martín	65
La importancia de los géneros en la Didáctica de las Lenguas. Una experiencia pedagógica en Inglés Técnico en la Educación Superior. Carina Llosa	81
Formación del Profesorado de Historia para la mejora de la enseñanza del Tiempo Histórico Roxana Moreno	95
Propuesta para la mejora del aprendizaje y la convivencia en un instituto bilingüe y multicultural de Madrid. Laura Fominaya Martín y Lucía Rodríguez Cecilia	110
La competencia de sostenibilidad y compromiso social en la asignatura de álgebra lineal en los grados de ingeniería. María Isabel García Planas y Judit Taberna Torres	130

# Presentación: Debates y prácticas en educación.

## Volumen II

**Soledad Rappoport<sup>1</sup>**

El libro *Debates y Prácticas en Educación. Volumen II*, se edita con el objetivo de dar mayor visibilidad a los artículos que saca la revista que lleva el mismo nombre. El objetivo principal es el de dar el mayor acceso posible a las reflexiones, análisis, investigaciones y propuestas prácticas que se ya se han editado en mencionada revista (Rappoport, 2016). De esta manera, se pretende contribuir al debate sobre la relación entre la teoría y la práctica a nuevos ámbitos, asumiendo una posición compleja, superadora de fragmentaciones ingenuas de la realidad educativa que no contribuyen a su comprensión (Monarca, 2006). Desde esta perspectiva, debates y prácticas; teoría, acciones y concepciones, forman parte de una misma realidad en la que aparecen siempre unidos, aunque no necesariamente explícitos, formando nuestro mundo social.

Como en el primer volumen, el segundo objetivo de este libro es transformarse en un material pedagógico para los estudiantes de grado y de posgrado de diversas titulaciones. Se edita bajo la convicción de que los trabajos aquí presentados sirven tanto para la discusión teórica y análisis de prácticas educativas diversas, como para aportar ejemplos prácticos de escritura académica en diversos formatos.

En el segundo volumen de *Debates y Prácticas en Educación* se presentan en primer lugar, un grupo de artículos que analizan o reflexionan acerca de políticas o prácticas educativas diversas concretas. En segundo lugar, se exponen trabajos de investigaciones empíricas; y, por último, se presenta un grupo de artículos que desarrollan y analizan experiencias educativas específicas.

---

<sup>1</sup> Asociación Investigación, Formación y Desarrollo de Proyectos Educativos. Profesora de la Universidad Autónoma de Madrid. Email: [solerap@gmail.com](mailto:solerap@gmail.com)

**Referencias bibliográficas**

- Monarca, H. (2006). *La construcción del pensamiento didáctico en los profesores de educación secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- Rappoport, S. (2016). Debates y prácticas en educación. *Debates & Prácticas en Educación*, 1(1), 4-5.

# Revisión del modelo de evaluación de la Agencia de Calidad de la Educación de Chile

Antonia Urrejola<sup>1</sup>

Alejandro Carrasco<sup>2</sup>

## 1. Introducción

El debate sobre la calidad de la educación es una constante en la mayoría de los países debido, en gran medida, a los procesos de globalización que han influido en las estructuras de cada nación (Bonaf, 2006; Tabarini y Bonaf, 2011). Las evaluaciones externas emanadas de organismos internacionales han generado cambios en las políticas educativas, tanto a nivel supranacional como nacional debido a las categorizaciones y rankings que establecen los niveles de desempeño (Tabarini y Bonaf, 2011; Espinoza y Castillo, 2015). Esto último ha afectado principalmente a los países en vías de desarrollo quienes reconocen en la educación un activo importante para mejorar la calidad de vida de sus habitantes y una vía para alcanzar la equidad económica y el pleno desarrollo (Bonaf, 2006).

En este contexto, en el año 1988 se instaura el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile (SIMCE) para medir los logros de aprendizaje de los alumnos en diferentes áreas de aprendizaje con el fin de contribuir al mejoramiento y equidad de la Educación (Cariola et al., 2008).

En el año 2010 se promulga la Ley General de Educación (LGE) y un año después el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SNAC) Parvularia, Básica y Media con el fin de asegurar equidad y una educación de calidad para todos (MINEDUC, 2011). Junto con este sistema se crea la Agencia de Calidad de la Educación

---

<sup>1</sup> Profesora de enseñanza básica – Pontificia Universidad Católica de Chile. Estudiante del Máster en Mejora y Calidad de la Educación - Universidad Autónoma de Madrid. Email: [antoniaurrejola@gmail.com](mailto:antoniaurrejola@gmail.com)

<sup>2</sup> Profesor de Estado en Castellano y Filosofía - Universidad de La Serena. Máster en Educación - Universidad Mayor. Estudiante del Máster en Mejora y Calidad de la Educación – Universidad Autónoma de Madrid. Email: [acalo81@gmail.com](mailto:acalo81@gmail.com)

(en adelante la Agencia) para cambiar la preeminencia del enfoque cuantitativo de los resultados por uno integral.

En el presente trabajo abordaremos el SNAC a partir de uno de sus componentes esenciales como es la Agencia, centrándonos en sus objetivos institucionales de evaluación y orientación. Esta revisión es un análisis más exhaustivo y específico de la temática de la Agencia tratada en una publicación anterior (Carrasco y Urrejola, 2017).

## **2. Educación y calidad**

Las fuertes inversiones en reformas educativas llevadas a cabo por países en vías de desarrollo ha impulsado los procesos de evaluación de las políticas aplicadas en esta área con el fin de justificar el gasto realizado (Bonafina, 2006). Los modelos más utilizados responden a características neoliberales. En el caso chileno se opta por un modelo conocido como Reforma Basada en Estándares (RBE) para medir la calidad educativa.

### **2.1 Educación y globalización**

Monarca (2015) establece que los sistemas de evaluación se ubican en un marco de transformaciones donde la globalización tiene un papel protagonista, ya que a través de ella se ha extendido en todo el mundo la ideología neoliberal y de mercado, donde los Estados ya no tienen un rol benefactor sino competitivo. Todo esto debido a que la globalización es un proceso supranacional que actúa reestructurando las formas de intervenir y de influir de unos países a otros.

Entendiendo lo anterior, la evaluación se ubicará dentro del mundo de las políticas y del poder (Monarca, 2015), siendo sistemas que distribuyen y configuran los significados que se le quieren dar al mundo social y educativo, proporcionando una determinada forma de actuar caracterizada por el neoliberalismo.

Por su parte, la mayoría de las reformas educativas fueron financiadas por organismos internacionales como el Banco Mundial, dándole un carácter competitivo y de rendimiento a los criterios de calidad para lograr solventar las deudas (Bonafina, 2006). Chile no queda fuera de estos marcos de actuación, teniendo entonces un Sistema Educacional y de Evaluación de la educación basado en la lógica de mercado, dando origen a la privatización de los establecimientos educacionales para privilegiar a las elites basándose en la competencia y competitividad, sin importar que esto afectara al sistema público que



logra bajos resultados, reforzando aún más, junto con el sistema municipal de los años 80, la privatización del sistema educacional chileno (Bonafina, 2006).

Existe entonces un sistema educacional y de su evaluación basado en los fundamentos neoliberales debido a la globalización, quién se acompaña por una cultura o racionalidad performativa, la que Monarca (2015) explica como una promoción o imposición de las formas de actuar necesarias para tener éxito en la sociedad.

## **2.2. El concepto de calidad en la educación chilena**

En Chile, a través de la Ley General de Educación (LGE) promulgada en el año 2009, se define a la educación como:

... proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas (art. 2).

Esta definición dada por el Estado chileno se contrapone al pensamiento neoliberal debido a que toma en cuenta a la persona desde el ámbito personal para lograr los aprendizajes, sin hablar de competencias ni competitividad, lo que se refuerza aún más en los documentos referidos a evaluación. Desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) se entiende que la evaluación debe ser un proceso en el cual se enseña y aprende y que además no se puede centrar sólo en los resultados académicos, debido a que esto no refleja la calidad de la enseñanza. Por lo mismo, no sólo se evalúan contenidos, sino también van a tomar en cuenta diferentes aspectos de la vida escolar, para de esta forma intentar dejar de lado el control y rendición de cuentas, para pasar a ser un ente que refuerza la evaluación formativa y la retroalimentación pedagógica (MINEDUC, 2016a).

Si se considera la definición dada por la LGE, y de autores como Gentili (2014) y Monarca (2012), se puede extraer un concepto de calidad basado en una educación integral de la persona y no en los resultados académicos de las pruebas estandarizadas. Sin embargo es difícil dejar de lado el contexto político-ideológico, teórico y técnico, ya que lo anterior estructura los discursos sobre calidad, junto con entender que el concepto mismo depende de las relaciones y prácticas que se van generando en torno al debate sobre el sentido de la educación (Monarca, 2012).

Por su parte, la UNESCO (2004) afirma que la calidad de la educación implica las características de los educandos, los procesos educativos, los contenidos y los sistemas.

Además establece dos niveles de análisis: en el primero pone en el centro al educando el cual se le reconocen sus conocimientos previos, los sistemas de educación formal e informal, la no discriminación y la creación de un entorno de aprendizaje propicio y seguro. En el segundo, el sistema debe ser considerado desde las estructuras de apoyo para la implementación de políticas, la promulgación de leyes, la distribución de recursos y la medición de la calidad para establecer mejoras. De Ketele (2004) configura una definición de calidad educativa de un sistema en la conjugación de eficacia, eficiencia y equidad en todos los procesos del mismo. Lorente (2016) considera que para el caso de América Latina se deben considerar (i) los recursos materiales, (ii) el currículum educativo, (iii) las tecnologías de la información y la comunicación, (iv) los profesores y (v) la evaluación de los resultados de aprendizaje para establecer una educación de calidad en la región.

### **2.3. Visiones sobre las Reformas Basadas en Estándares (RBE)**

Al hablar de calidad de educación necesariamente debemos asumir una discusión sobre la evaluación educativa ya que es el único instrumento con el cual se puede garantizar dicha calidad (Murillo y Román, 2008).

Si asumimos la premisa anterior, entonces surge la necesidad de implementar una institucionalidad que evalúe la calidad educativa. Este organismo, entonces, debe contar con una definición de calidad educativa que se traduzca en estándares observables de rendición de cuentas y control (Hopkins, 2008) que permitan la mejora de la educación y la toma de decisiones políticas. El SNAC surge entonces como resultado del acuerdo por la calidad de la educación en su primer punto, estableciendo una institucionalidad autónoma que permita, a través de estándares conocidos y compartidos, determinar la calidad educativa de los centros y a partir de ello tomar decisiones en las políticas educativas (Espínola y Claro, 2010). La materialización de esta idea nos permite ubicar al SNAC en el grupo de las denominadas Reformas Basadas en Estándares (RBE), un modelo educativo que en las últimas décadas se ha impuesto con diferentes matices y con resultados dispares en países principalmente anglosajones.

Según Espínola y Claro (2010) los beneficios más reconocidos de las RBE son el aumento de la confianza de los docentes en su trabajo ya que cuentan con una guía, genera confianza en las políticas y conlleva una mayor inversión y, asimismo, se señalan sus

desventajas ya que se crea la paradoja entre mayor control y mayor autonomía de los centros que se traduce también en una mayor responsabilización en el uso de los recursos.

Sin embargo, para Cassasus (2008) las RBE son un camino equivocado para la mejora de la calidad en Chile ya que en los países en vías de desarrollo sólo tienden a dejar en evidencia las desigualdades sociales y no representan necesariamente una mejora en la calidad, sobre todo porque parten de una visión reduccionista de la educación. Cassasus (2010) realiza una revisión de los principales efectos negativos de las RBE como el estancamiento educativo, ya que si bien esta política demuestra mejora en los resultados en un inicio, no tienden a mantenerse en el tiempo, afectan a la inclusión y la equidad ya que los establecimientos eligen a los estudiantes en base a sus resultados en las pruebas estandarizadas y afecta a los docentes y directivos generando tensión, exceso de trabajo y burocracia y también la migración de los mejores docentes a colegios con mayores recursos.

Por su parte, Darling-Hammond (2012) establece tres áreas que se deben tener en cuenta para el éxito de una RBE: (i) Velar para que los profesores tengan los conocimientos y destrezas necesarias para enseñar de acuerdo con los estándares establecidos, (ii) proporcionar estructuras escolares que respalden una enseñanza y un aprendizaje de calidad, y (iii) crear procesos de evaluación escolar que evalúen las oportunidades de los estudiantes para aprender y que puedan apalancar el cambio y la mejora permanente.

### **3. Descripción del modelo**

#### **3.1. La Agencia de Calidad de la Educación**

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad está compuesto por cuatro organismos. Como rector está el Ministerio de Educación, responsable de las políticas educacionales y del currículum nacional. La Superintendencia de Educación, encargada de fiscalizar, el Consejo Nacional de Educación, a cargo de aprobar e informar el currículum, planes y programas, estándares de aprendizajes y desempeño y el plan de evaluación. Por último, la Agencia de Calidad de Educación con el fin de evaluar, orientar e informar sobre resultados de los establecimientos (MINEDUC, 2011).

La Agencia establece entre sus objetivos estratégicos instalar un sistema de evaluación integral significativo para la mejora del sistema educativo y orientar

eficazmente a todas las escuelas de Chile. La necesidad de una evaluación integral, mirada desde un enfoque sistémico de la educación, se hace indispensable para una evaluación de calidad (Monarca, 2012). En busca de ello, la Agencia evalúa aprendizajes en diferentes áreas curriculares a través de la prueba SIMCE y el ámbito de percepción de los integrantes de la comunidad educativa sobre su realidad escolar a través de los cuestionarios sobre Otros Indicadores de Calidad (OIC), dejando claro el cambio en la manera de evaluar (MINEDUC, 2016b).

La implementación del SIMCE y sus cuestionarios tiene una organización de acuerdo a diferentes niveles, de forma que todos los alumnos y alumnas puedan ser evaluados a lo largo de su vida escolar en las diferentes áreas de aprendizaje y en relación a los OIC.

El Plan de Evaluaciones 2016-2020 que presenta la Agencia en su página web, muestra que las evaluaciones comienzan en 2° básico (7 u 8 años) con una prueba muestral de Comprensión lectora con el fin de dar información a los centros escolares y docentes para la toma de decisiones en relación a acciones pedagógicas y su seguimiento, dando entrada a una evaluación formativa. Además se evalúa todos los años en 4° básico (9 a 10 años) y II medio (15 a 16 años), dependiendo del año, Lenguaje y Comunicación, escritura y/o comprensión lectora, Matemáticas, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En 6° (11 a 12 años) y 8° (13 a 14 años) básico, se evalúa de forma intercalada cada año. Además se integra una prueba muestral de Formación Ciudadana en 8° básico a partir del año 2017 y otra muestral de inglés cada tres años en III° medio.

En relación a la evaluación del desarrollo personal y social, los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación se realizan en 4°, 6°, 8°básico y II° medio en los alumnos y a los apoderados y profesores en todos los niveles en que se rinde la prueba. Los OIC consideran los aspectos personales y sociales de los alumnos y alumnas para complementarlos con el SIMCE y los Estándares de Aprendizaje, ampliando así el concepto de calidad (MINEDUC, 2014). Estos indicadores son evaluados a través de cuestionarios para padres, estudiantes y docentes, contemplando las siguientes áreas: autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana y hábitos de vida saludable. Además se evalúa la asistencia escolar, retención escolar, equidad de género y titulación técnico-profesional a través de los registros del Ministerio de Educación y de la Agencia (MINEDUC, 2011). Estos indicadores entregan información importante en relación al desarrollo de los alumnos y

alumnas, para ordenar los establecimientos educacionales, identificar centros que requieran orientación y apoyo, y por último, diseñar y evaluar políticas educativas a nivel nacional (MINEDUC, 2014). En el sitio web de la agencia, se indica la relevancia de que los centros utilicen esta información para crear acciones que desarrollen aspectos no académicos, debido a su importancia en la formación integral de los alumnos.

### **3.2. La orientación**

Para que la evaluación sea un insumo para la calidad educativa debe ser entendida como una herramienta que orienta hacia la mejora (Pogi, 2008). Esto es válido tanto para la evaluación en una sala de clases o como a sistemas educativos. En esta línea el SNAC a través de la Agencia realiza una evaluación de los Estándares Indicativos de Desempeño que le permiten ordenar los centros educativos según sus niveles de desempeño y aplicar los planes de acción pertinentes a cada uno de ellos. Estos planes de acción buscan fortalecer, orientar y la mejora constante entregando a los establecimientos las herramientas para actuar con mayor autonomía (MINEDUC, 2016a).

El ordenamiento en los niveles de desempeño (insuficiente, medio bajo, medio y alto) se lleva adelante a través de un proceso consagrado en sus objetivos programáticos. Como vimos en el apartado anterior, la Agencia evalúa el desempeño académico a través de la aplicación de la prueba SIMCE y los OIC a través de cuestionarios. En segundo lugar orienta el trabajo de los establecimientos a través de las visitas, elaboración de un informe de las mismas con las orientaciones sugeridas para la mejora (MINEDUC, 2014).

Antes de iniciar la visita, la Agencia recaba diferentes datos sobre el establecimiento: (i) los resultados académicos de la prueba SIMCE, (ii) los OIC, (iii) el análisis del contexto y (iv) analiza el Proyecto Educativo Institucional. Durante la visita misma se evalúan los aspectos de carácter privado tales como (v) la gestión (pedagógica y de recursos), (vi) la autoevaluación institucional y, en el caso que corresponda, (vii) los programas de mejoramiento educativo (PME) que sólo son obligatorios en los centros adscritos a la ley SEP (MINEDUC, 2014).

Las visitas son realizadas por un grupo de cuatro a seis expertos durante un periodo de tres a cinco días. Se realizan entrevistas con los distintos estamentos del centro educativo, una revisión de documentos y observaciones de clases fundamentalmente (MINEDUC, 2013).

La Agencia, a través de las visitas, establece cuatro dimensiones fundamentales: liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia y gestión de recursos. Cada una de ellas se subdivide en tres subdimensiones y cada una de ellas con sus indicadores que suman un total de 79 (MINEDUC, 2013). Al finalizar la visita, los expertos analizan la información a través del uso de las rúbricas estandarizadas y emiten un informe en el cual, siguiendo un modelo FODA, se entrega una síntesis del establecimiento e indicaciones y sugerencias para la mejora de los aspectos más deficitarios.

#### **4. Reflexiones finales y conclusiones.**

El SNAC a través de la Agencia tiende a nivel tanto práctico como teórico hacia una evaluación de la educación entendida esta última como formación integral superando el paradigma exclusivamente académico al considerar otros ámbitos o dimensiones del desarrollo personal y social además de un análisis de la gestión y liderazgo.

Este sistema corresponde a un modelo de RBE que incide directa e indirectamente en las políticas educacionales de los centros. No obstante, para alcanzar un concepto integral como lo concibe la ley se deben considerar otros aspectos como la mejora de los recursos materiales y humanos para el logro de los objetivos.

Se debe considerar que SNAC es un sistema reciente (2011) y es muy pronto para hacer evaluaciones de su impacto. A lo anterior se suma el hecho que durante el período 2013-2016 la Agencia ha realizado 1.565 visitas a establecimientos lo que representa menos del 10% de los centros educativos existentes en Chile y si consideramos que estas visitas se realizan con una periodicidad de cuatro años y que sólo el 60% de ellas con integrales (MINEDUC, 2016c) , entonces el impacto sigue siendo muy menor.

Por lo tanto, el SNAC busca una evaluación y mejora de la calidad entendiendo este proceso como un indicativo de mejora y si se contasen con los recursos necesarios, tanto humanos como materiales, Chile mejoraría ostensiblemente su educación en el mediano a largo plazo.

#### **Referencias bibliográficas**

Bonal, X. (2006). Educación y pobreza en América Latina: reflexiones y orientaciones para nuevas agendas políticas. En X. Bonal (Ed.), *Globalización, educación y pobreza*

- en América Latina ¿Hacia una nueva agenda política?* (pp. 11-26). Barcelona, España: Fundación CIDOB.
- Cariola, M. L., Cares, G. y Rivero, R. (2008). Sistemas de evaluación como herramientas de políticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 65-78.
- Carrasco, A. y Urrejola, A. (2017). La Agencia de Calidad de la Educación ¿Una política de evaluación integral? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(1), 8-26.
- Cassasus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. En C. Bellei, D., Contreras y J.P. Valenzuela (Ed.), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 85-109). Santiago de Chile: Pehuén.
- Ley General de Educación 2009, de 20 de noviembre de 2016. Chile. Disponible en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&idParte=>
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- De Ketele, J. M. (2004), El fundamento de las políticas educativas: una educación de calidad para todos. En J. García (Ed.), *Políticas Educativas y Equidad* (pp.81-86). Santiago de Chile: UNICEF.
- Espínola, V. y Claro, J. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. En C. Bellei, D. Contreras y J.P. Valenzuela (Ed.), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 51-83). Santiago de Chile: Pehuén.
- Espinoza, O. y Castillo, D. (2015). El rol de la evaluación en las políticas neoliberales: el ejemplo y experiencia del modelo educativo chileno. En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp.89-106). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Lorente, M. (2016). Claves de la calidad en América Latina. En J. M. Valle y J. A. Núñez (Eds.), *Educación, supranacionalidad y ciudadanía* (pp. 11-27). Madrid: Santillana.
- Gentili, P. (2014). *La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción*. Buenos Aires: SITEAL.

- MINEDUC (2011). Sistema nacional de aseguramiento de la calidad en educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Disponible en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>
- MINEDUC (2013). *Fundamentos. Estándares Indicativos de desempeño para los establecimientos y sus sostenedores*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile.
- MINEDUC (2014). *Estándares Indicativos de desempeño para los establecimientos y sus sostenedores*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile.
- MINEDUC (2014). *Otros Indicadores de Calidad*. Disponible en <http://www.agenciaeducacion.cl/coordinacion-sac/cuales-son-los-otros-indicadores-de-calidad/>
- MINEDUC (2016a). *Plan de aseguramiento de la calidad escolar*. Unidad de Currículum y Evaluación, Santiago de Chile.
- MINEDUC (2016b). *Resignificamos la evaluación para mejorar aprendizajes*. Disponible en <http://www.agenciaeducacion.cl/destacado/resignificamos-evaluacion/>
- MINEDUC (2016c). *Cuenta Pública 2015. Agencia Calidad de la Educación*. Disponible en: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Cuenta\\_Publica2015.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Cuenta_Publica2015.pdf)
- Monarca, H. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles Educativos*, 34 (135), 164-176.
- Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 17-42). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Murillo, J. y Román, M. (2008). La evaluación educativa como derecho humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 1-5.
- Poggi, M. (2008). Evaluación educativa: sobre sentidos y prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 36-44.
- Tarabini A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.
- UNESCO (2004). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>



# **Calidad de la educación: Metas 2021.**

## **Más allá del modelo neoliberal y hacia el rescate del humanismo**

**Rosamelia Martínez Torres <sup>1</sup>**

### **1. Introducción**

Hoy en día tenemos el privilegio de ser testigos de un gran hito en la historia de la humanidad: la creación de una sola entidad cultural dominante e imperante en las sociedades más tecnológicamente y democráticamente avanzadas, en tanto son capaces de comunicarse y entenderse sin demasiada dificultad pues existen una serie de supuestos que comparte. Impulsado en parte por el boom económico después de la Segunda Guerra Mundial, la aparición de tecnologías de comunicaciones más rápidas, los efectos de la globalización en las sociedades que viven en los rincones más alejados del mundo, el intercambio mundial de bienes y servicios, el surgimiento posterior de China y la India como poderes, el pico de sobrepoblación y su resultado posterior en la migración, ha dado lugar a esfuerzos concretos para aminorar la rigidez de las fronteras nacionales y reemplazarlas por órganos supranacionales regionales de decisión. De acuerdo con el profesor de Educación y Sociología, Xavier Bonal, “intentar captar los cambios que hoy observamos en los sistemas y las políticas educativas no puede llevarse a cabo sin atender a las diversas formas en que esa globalización altera los procesos y las relaciones educativas de diverso modo” (Tarabini y Bonal, 2011 p. 237).

De manera creciente, a una escala global, la política educativa se está haciendo de nuevas formas, en nuevos espacios. Es así como el Estado nacional no ofrece el nivel adecuado para el análisis de políticas (Ball, 1999). A finales del siglo pasado, instituciones supranacionales como la UE y la UNESCO adelantaron procesos de armonización de los

---

<sup>1</sup> Abogada e Historiadora (Pontificia Universidad Javeriana y Universidad de Cartagena, Colombia). Estudiante de Máster en calidad y mejora en la educación (Universidad Autónoma de Madrid). Email: [rosamelia.martinez@estudiante.uam.es](mailto:rosamelia.martinez@estudiante.uam.es)

sistemas educativos a nivel internacional. Los esfuerzos que esta armonización ha supuesto para los Estados nacionales se complementan con los realizados en el plano regional, muchas veces derivados de las iniciativas mundiales, que congregan a los países de América Latina en distintos foros, cumbres e instancias políticas, estableciendo metas comunes para la región y sus correspondientes mecanismos de seguimiento y monitoreo. (Taccari, 2015). Es así como la comunidad iberoamericana (OEI) ha apostado por el desarrollo mediante el fortalecimiento de la educación con el lanzamiento del programa iberoamericano Metas Educativas 2021 (Kasilevsky y Roca, 2015).

El proyecto Metas 2021 puede ser visto como un tipo de política educativa supranacional que aboga por la necesidad de definir líneas de acción para la mejora de la educación en todos sus ámbitos en los países de la región iberoamericana así como la definición de políticas públicas basadas en información relevante con los actuales desafíos educativos (Taccari, 2015), para lograr que más alumnos y alumnas estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participen la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. Existe, pues, el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social (OEI, 2010). En este orden de ideas, la hipótesis de este ensayo es que el programa de mejora de la calidad propuesto por el Proyecto Metas 2021 tiene una doble finalidad: una práctica, la mejora de las bibliotecas, uso de TICs y las evaluaciones, entre otras; y una finalidad simbólica, que es el propender por la armonización de los sistemas educativos nacionales en aras de fortalecer la cooperación y preservar la paz en la región.

El desarrollo de este texto se encuentra subdividido en cuatro apartados: primero, un conciso recuento de la historia, objetivos y políticas de la OEI en el ámbito educativo; segundo, una reflexión acerca de lo que se entiende por calidad en educación antes de pasar al tercer apartado que entra de lleno en el proyecto Metas 2021, haciendo énfasis en el programa de mejora de la calidad de la educación en su triple acepción: mejoramiento de TICs, bibliotecas y evaluación. Debido a la pertinencia de la materia de estudio de la calidad en la educación, se hará finalmente una breve reflexión acerca de la relación entre evaluación y calidad.

## 2. La Organización de Estados Iberoamericanos

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional. La política supranacional emanada de la OEI es *soft policy*, recomendaciones, directrices compartidas por los Estados Miembros de pleno derecho. Los países iberoamericanos que conforman la comunidad de naciones integrada por Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay y Venezuela (OEI, 2010).

De acuerdo con Paulo Speller (OEI, 2010), Secretario General de la OEI, desde 1949 esta organización lleva sesenta y seis años de experiencia en Iberoamérica. La Secretaría General está en Madrid y está presente en todos los países antes mencionados. Entre las principales funciones de la OEI en educación están: 1) velar por que todos los niños y niñas, sobre todo aquellos que se encuentran en situaciones difíciles así como los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad, 2) la mejora de la calidad de la educación, 3) el fortalecimiento de la capacitación docente y el mejoramiento de sus condiciones de trabajo, y 4) la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en las tareas de enseñanza (OEI, 2010). Semejante tarea colectiva, articulada en torno a la educación, ha de contribuir al desarrollo social y económico de la región, y a la formación de ciudadanos cultos y libres en sociedades justas y democráticas (Kasilevsky y Roca, 2015).

Las agendas educativas que los organismos internacionales con mayor capacidad de incidencia en el área educativa (UNESCO, Banco Mundial, OEI...) han establecido para las distintas regiones del mundo convergen en la necesidad de proveer una educación de calidad para todos. En este sentido, se entiende que para garantizar el derecho a la educación ya no basta con asegurar la cobertura y el acceso educativo, sino que, además, se ha de ofrecer una educación de calidad en condiciones de equidad (Lorente, 2016).

### 3. ¿Qué se entiende por calidad en educación?

La Editorial del primer número de la *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, nos ofrece una perspectiva introductoria de la estrecha relación entre calidad y educación. Murillo y Román (2008) plantean que, si recibir una educación de calidad es un derecho humano, por conexidad, la evaluación debe entenderse también como derecho fundamental. A efectos prácticos, la manera más rápida de conocer si una educación es de calidad es mediante la evaluación. Para los autores recién mencionados es de suma importancia que la evaluación tenga unas características específicas que la adecúen a los propósitos que se persiguen con la misma: pertinencia, relevancia y eficacia entre otros. Paso seguido, se advierte de la proliferación de las evaluaciones en Iberoamérica, pues la región ha experimentado una verdadera explosión en el número de evaluaciones que se practican. Desafortunadamente en nuestro entorno, cantidad no siempre implica calidad. De este modo, se llega a la pregunta ¿qué significa una educación de calidad? y por ende, ¿qué significa una evaluación de calidad? (Murillo, 2008).

En primer lugar hay que pensar qué función tiene la educación para luego generar un modelo de calidad. La calidad debe llevarnos a un proceso analítico. Si damos por sentado que el producto de la educación debe ser un ser humano integral, y entendemos el carácter polisémico del concepto de calidad, entonces concluimos que para comprender el concepto de calidad se deben analizar las intenciones globales y los contextos concretos. Calidad no es sólo la concreción de los procesos generados, las leyes o el currículo sino también las intenciones (Monarca, 2012).

El término calidad, prestado de otros campos, más allá de las resistencias iniciales, parece haberse instalado en los discursos y prácticas educativas como sinónimo de bueno o adecuado. Así, una educación de calidad es una educación que es como se espera que sea, es decir, acorde a las políticas que la definen en cuanto a sus intenciones, objetivos, competencias construidas (Monarca, 2011). Es por ello que el término “calidad de la educación” está siempre presente en los documentos que recogen las políticas públicas en el campo educativo. Su concreción se extiende desde compromisos con la formación inicial y la capacitación de los docentes, hasta el establecimiento de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje y el logro de estándares y resultados en pruebas nacionales e internacionales (OEI, 2010).

#### 4. Proyecto Metas Educativas 2021

*Metas 2021* es un plan de reforma educativa organizado por la OEI, con participación de ONGs y la sociedad civil. Básicamente, luego de evaluar la situación educativa en Iberoamérica, la OEI ha elaborado once metas establecidas para el 2021 y así poder alcanzar importantes reformas educativas. Habiendo sido presentado el proyecto en 2008, se aprobó en 2010 en la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno en Mar del Plata (Argentina). Esta fecha es simbólicamente importante pues conmemora el bicentenario de la Independencia de España por parte de varias de las actuales repúblicas latinoamericanas. Este aniversario es aprovechado para promover el deseo de libertad, identidad nacional y colaboración colectiva. De igual manera, recuerda los esfuerzos hechos en el seno de la Unión Europea para lograr la integración y el desarrollo económico y social hace ya varias décadas.

En el proyecto Metas 2021 subsiste el espíritu de superación, mejora y cambio en los países miembros por medio de la promoción de la calidad educativa. Los objetivos del proyecto Metas 2021 buscan la inclusión social, un aumento de los años de escolaridad en la población, mejora en el uso de tecnologías de la educación entre otros. Asimismo, se busca garantizar los derechos de mujeres y niños y promover la diversidad.

Para lograr los objetivos propuestos en el Proyecto Metas 2021, es menester tener en cuenta dos claves del proyecto: participación de todos los países miembros para que no haya desigualdad dependiendo de sus éxitos educativos y un compromiso solidario por parte de los países con más recursos. Los análisis posteriores sobre la declaración de las Metas del Milenio y la Educación para Todos han puesto de relieve las interacciones entre las diferentes metas, la importancia de abordar nuevos desafíos de cobertura, continuidad, calidad y equidad en la educación, y la necesidad de adecuar sus planteamientos a las diversas situaciones de los países (OEI, 2010).

Las metas son once, que se organizan de manera general, con sus respectivos acápites específicos e indicadores. Las metas reflejan las necesidades actuales que subsisten en Latinoamérica, desde la educación inicial hasta el uso de nuevas tecnologías. El proyecto *Metas Educativas 2021* aspira hacer frente a la desigualdad y la pobreza, favoreciendo la inclusión social mediante la mejora de la calidad y equidad en la educación (OEI, 2010).

Se ha criticado la complejidad de la implementación del proyecto puesto que la realidad socioeconómica de los países miembros de la OEI es muy diversa, y en contraste los objetivos de este proyecto son muy ambiciosos. Los principales obstáculos para la realización de estas metas son: las dificultades del acceso, infraestructura y comunicación en las zonas rurales y la pobreza (desnutrición y trabajo infantil). Para superar estos obstáculos se ha estipulado que ciertas áreas tengan una mayor inversión: la educación inicial y preescolar, primaria y secundaria.

El financiamiento del proyecto Metas 2021 proviene primero de fuentes de financiamiento internas de cada Estado que contribuye a la OEI, al igual que fuentes externas de financiamiento. De acuerdo a Speller (OEI, 2010), Secretario General de la OEI, para ello se requirió de la participación activa, no solo de los Estados miembros, sino también de la sociedad civil y ONGs.

La situación actual ha sido estimada en 2014 de manera positiva, pues han existido avances tangibles en materia de educación, como programas de apoyo que han contribuido a que las metas se hayan alcanzado. Pero subsisten aún muchos desafíos por parte de países que se encuentran muy alejados del nivel que espera el proyecto Metas 2021 debido a la crisis del 2008. En el texto Lineamientos sobre la “Cuestión Docente” desde los Organismos Internacionales se advierte que “es prematuro valorar el logro de estas metas, pero dado que en 2015 se han ido tomando mediciones de algunos de estos indicadores, pronto se estará en condiciones de comprobar si los niveles de logro establecidos son una realidad” (Valle y Manso, 2016, p. 145).

El programa de mejora de la calidad contenido en el proyecto Metas 2021 establece tres ejes de mejora de la calidad: 1) la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje, 2) el refuerzo de la lectura y de las bibliotecas escolares y 3) la evaluación del funcionamiento de los sistemas educativos y de las escuelas.

Cada país es responsable de las evaluaciones para dar cuenta del progreso mediante sistemas de recolección de datos que logren evidenciar cambios necesarios para lograr una mejora en la calidad de la educación. Las agendas de trabajo de los países latinoamericanos, tanto a nivel nacional como regional, han priorizado la generación de información y mecanismos de monitoreo y evaluación de la situación educativa regional,

promulgando la elaboración de indicadores comparables que acompañan e informan a los tomadores de decisión en su accionar desde la política pública (Taccari, 2015).

Con el objetivo de la mejora de la calidad, algunos países de la OEI han establecido parámetros vinculados con el desarrollo de un sistema nacional de acreditación de la calidad, con la evaluación interna y externa de las escuelas y con la mejora en las condiciones para la enseñanza mediante la reducción del número de alumnos por docente. Otros países ponen el énfasis en los resultados que arrojan las evaluaciones nacionales de calidad, especialmente en español y matemáticas.

## **5. La Evaluación como forma de medición de la Calidad**

De acuerdo a Ralph W. Tyler (1965), el “padre de la evaluación educativa”, educador americano que trabajó en el área de la evaluación, sirviendo y aconsejando las guías de gastos de fondos federales de la política “Acta de Educación Elemental y Primaria”, la evaluación es un proceso de emisión de juicios de valor con base en mediciones y descripciones cualitativas y cuantitativas para mejorar los procesos de enseñanza.

Debido al carácter polisémico del concepto de calidad, es decir, de las múltiples opciones epistemológicas que subyacen a las prácticas educativas y a las prácticas evaluativas, desde un punto de vista amplio y sistémico, es necesario decir que ningún sistema nacional de evaluación de la educación actual evalúa la totalidad de currículo, sino una parte del mismo (Monarca, 2012). Para evaluar la calidad de la educación, en Iberoamérica se ha generado la proliferación de indicadores educativos, generalmente organizados bajo algún esquema sistémico-estratégico, en relación con los objetivos y metas planteadas en sus proyectos político-institucionales (Taccari, 2015).

Dentro del paradigma de los sistemas nacionales de educación pervive la noción de la Garantía del Derecho a la Educación como organizador de intenciones educativas que otorga un sentido claro vinculado con el desarrollo de políticas públicas.

El artículo *Evaluación Educativa para la Justicia Social*, de Murillo, Román y Hernández (2011), es una reflexión acerca del valor que debe jugar el principio de la Justicia Social como orientador de las pautas, directrices y modelos en Educación. Debido a que los conceptos de calidad en la educación y calidad en la evaluación están estrechamente ligados, así como una educación de calidad debe ser justa, la evaluación de

calidad también debe serlo. La evaluación educativa debe trascender el mero recuento de aciertos académicos para ser un verdadero motor de la justicia social, llamando la atención y haciendo reflexionar a los miembros de un grupo social sobre aquellos alumnos y alumnas que tal vez necesiten más apoyo y recursos. Este artículo llama a la equidad en un sentido amplio, donde no es justicia medir con el mismo rasero a todos sino que es justicia brindar más aportes a los segmentos más deprimidos de la población. La evaluación debería servir para advertir sobre determinismos sociales, donde dependiendo del estrato socioeconómico, los estudiantes parecen predestinados a fracasar académicamente.

En este orden de ideas, la evaluación debe medir cuando una educación carece de la calidad mínima para de este modo lograr realizar los cambios de modelos y ayudas económicas para que los menos favorecidos accedan democráticamente en el futuro a los beneficios de una educación de calidad. Para que la educación contribuya al cambio social, se hace necesario que los fines de la evaluación vayan más allá de las asignaturas vistas tradicionalmente en la escuela y evalúen a los estudiantes integralmente (Murillo, Román y Hernández, 2011).

## 6. Conclusiones

Debido a fenómenos determinantes como la globalización, la movilidad y la internacionalización de la educación, hoy en día pensar la educación desde el ámbito internacional no es una utopía sino un reto. Inclusive, Iberoamérica, región que enfrenta crisis profundas en la actualidad, ha hecho esfuerzos reales por lograr la integración y cooperación más allá de las fronteras de los Estados nacionales.

La coexistencia de racionalidades diversas, opuestas incluso, en la configuración de las políticas educativas responde a la gran variedad de demandas e intereses que giran en torno a las políticas, y en este caso concreto, a las políticas educativas, las cuales, desde esta visión, pueden ser vistas como un campo de tensiones constantes (Monarca, 2012). El proyecto de la OEI contiene en sus postulados un enfoque claramente humanista de la educación, el cual se enfrenta al modelo neoliberal imperante en Iberoamérica.

Irónicamente, con el empuje que ha recibido el modelo económico neoliberal gracias a la globalización, la educación corre el riesgo de transformarse en una entidad estratégica que pretende tergiversar lo que solía entenderse como la verdadera tarea pedagógica de la institución hacia el desarrollo de un proyecto empresarial. Frente a esta propuesta



neoliberal, siendo su objetivo ya no la “educación”, sino la privatización y comercialización del conocimiento (Gentili, 2014), donde los procesos educativos se transforman en transacciones de propiedad privada, donde el conocimiento se convierta en mercancía (Pongratz, 2013), entidades supranacionales como la OEI en el caso Iberoamericano, a pesar de múltiples tensiones y las presiones propias de los aparatos gubernamentales de corte neoliberal, fomentan el desarrollo de la educación y la cultura como alternativa válida y viable para la construcción de la paz, mediante la preparación del ser humano para el ejercicio responsable de la libertad, la solidaridad y la defensa de los derechos humanos, así como para apoyar los cambios que posibiliten una sociedad más justa para nuestra región. La educación tiene un fin en sí mismo y un producto implícito no objetivable de inmediato: desarrollar a un ser humano íntegral que logre convivir en una sociedad en paz.

### Referencias bibliográficas

- Ball, S.J. (1999). Labor, Learning and the Economy: A Policy Sociology Perspective. *Cambridge Journal of Education*, 29(2), 195-206.
- Tarabini, A y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.
- Gentili, P. (2014). Educación S.A. (el mercado ataca de nuevo). *Viva la Ciudadanía*, 429. Disponible en [http://viva.org.co/cajavirtual/svc0429/pdfs/Articulo750\\_429.pdf](http://viva.org.co/cajavirtual/svc0429/pdfs/Articulo750_429.pdf)
- Kasilevsky, M. y Roca, E. (2015). *Indicadores, Metas y Políticas Educativas*. Madrid: OEI.
- Lorente, M. (2016). *Claves de la Calidad de la Educación en América Latina. Educación, Supranacionalidad y Ciudadanía*. España: Fundación Santillana.
- Monarca, H. (2011). La escuela fragmentada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 203-215.
- Monarca, H. (2012). *La racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 1. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/5218Monarca.pdf>
- Murillo J. y Román M. (2008). *Editorial: La Evaluación Educativa como Derecho Humano*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 1.

- Murillo J., Román M. y Hernández R. (2011). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7-23.
- OEI (2010). *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- Pongratz, L. A. (2013). La Reforma Educativa como Estrategia Gubernamental. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 141-152.
- Taccari, D. (2015). *Los sistemas internacionales de indicadores educativos en Latinoamérica. Indicadores, Metas y Políticas Educativas*. Madrid: OEI.
- Valle, J. y Manso, J. (2016). *La “Cuestión Docente” a Debate*. Madrid: Narcea.

# La evaluación del docente universitario a través del programa DOCENTIA

Zineb Charef<sup>1</sup>

## 1. Introducción

Los cambios experimentados en la sociedad en las últimas décadas, cambios caracterizados por la creación de una sociedad organizada y dirigida por las políticas neoliberales (De Souza Santos, 2003), han llevado de alguna forma a la modificación de las exigencias que realiza el Estado a las universidades, siendo estas una de sus instituciones clave en la producción de transformaciones en la sociedad (Monarca, 2014). En este contexto, aparece la necesidad de la legitimación de estas nuevas demandas y políticas.

Esta necesidad de legitimación dio lugar a la utilización de los sistemas externos de evaluación como un instrumento a disposición de los gobiernos para alcanzar sus propósitos en un nuevo contexto de globalización que impacta especialmente en el ámbito educativo. Monarca (2015) explica que en el contexto de globalización actual se produce un cambio en el sentido y utilización de estas evaluaciones, que pasan a ser vistas como una herramienta que el Estado utiliza para gobernar la educación y el trabajo de las personas que desarrollan sus funciones dentro de ese ámbito, más que una herramienta para lograr la mejora del sistema educativo. De ahí la insistencia de la creación de organismos de evaluación cada vez más potentes, como vemos hoy en día en las universidades, que reciben apoyo desde organismos del Estado para crear dichos programas que les ayudan a la evaluación de sus docentes (Bolívar, 2008 y Tejedor, 2008).

En conjunto, la globalización social y educativa, la búsqueda de la calidad y la utilización de las evaluaciones externas como herramienta de legitimación de estas

---

<sup>1</sup> Graduada en Magisterio de Educación Primaria con mención en Educación Inclusiva por la Universidad Autónoma de Madrid. Estudiante del Máster de Calidad y Mejora de la Educación (UAM). Email: [zanubach93@gmail.com](mailto:zanubach93@gmail.com)

prácticas conducen a la creación de una educación caracterizada por la competitividad, una herramienta de fabricación de excelencias y de regulación, además de una nueva forma de centralización de la gobernanza (Ball, 2013).

Una de las cuestiones por las que se aboga hoy en día en todos los sistemas y las instituciones educativas es la calidad. Pero antes de pedir calidad, estas mismas instituciones han de saber qué es la calidad o cómo ha de ser entendida en el ámbito educativo, para poder más adelante relacionarla con la evaluación y lo que ello conlleva.

El término calidad, tan mencionado en la actualidad, difiere de ser una realidad clara y precisa, puesto que se puede hablar de calidad y no obstante estar haciendo referencia a realidades totalmente distintas una de otra (Monarca, 2012). El autor recién mencionado señala que la calidad ha de ser entendida y vista desde una concepción sistémica y compleja, es decir, siempre vista en relación con otros fenómenos que la definen y las racionalidades. Ahora bien, para algunos autores como Murillo (2008), casi siempre que se habla de calidad se habla de evaluaciones, puesto que parecen ser dos términos íntimamente ligados en la educación de hoy en día, pues para evaluar si se está cumpliendo con la calidad exigida ha de darse una evaluación de la misma.

En este sentido, se expone que en todo el sistema educativo, si bien son muchas las analogías existentes entre cada uno de los elementos que inciden en él y, por ende, en su calidad, hay uno que se hace especialmente sensible y que ha sido objetivo de evaluación durante muchos años: el profesorado (García y Congosto, 2000). Del mismo modo, Bustamante (2000) destaca que se evalúa conjuntamente la enseñanza y la educación, proceso que, a su vez, entre otros, contiene acciones no menos complejas y extensas como son las designadas con los términos: aprendizaje, desarrollo de contenidos, disciplina, valoración, desarrollo cognitivo, formación del docente.

Por otro lado, González Such et. al. (1994), señalan que la evaluación es realizada como un proceso de supervisión y control global con los objetivos de mejorar la calidad de las instituciones educativas y el desarrollo profesional del docente, además de atender a las exigencias legislativas, surge con gran énfasis e interés, la evaluación de la práctica educativa del profesorado.

El objetivo del presente ensayo es la realización de una indagación acerca de la efectividad de la evaluación del docente universitario, centrándonos para ello en el análisis de uno de los programas utilizados por las universidades españolas para realizar dicha

evaluación, el programa DOCENTIA creado por la propia ANECA. Con la finalidad de ver si los resultados de dicha evaluación tienen repercusiones en la mejora de la calidad de la docencia de los profesores universitarios y la educación recibida por parte de sus estudiantes.

El presente ensayo cuenta con una primera parte donde se habla de la evaluación de los docentes y su desempeño, realizando un breve recorrido por las etapas de la evaluación del docente universitario, para situarlo dentro del marco de las nuevas políticas de globalización que están afectando al ámbito educativo. En una segunda parte se procede a la explicación del modelo DOCENTIA, junto con una serie de argumentaciones acerca de su efectividad. Para terminar con una conclusión donde se plasma lo más representativo del texto.

## **2. Evaluación del docente y su desempeño**

En España, las universidades son las responsables de la evaluación del desempeño docente de su profesorado, tal como establece la Ley de Reforma Universitaria de 1993. Posteriormente, en 1998 se aprueba una ley que reconoce un componente por méritos propios que obtendrían los docentes que logran una calificación positiva en las evaluaciones propias de las universidades a través de una serie de criterios establecidos por el Consejo de Universidades, estableciendo para ello un tiempo de cinco años (Murillo, 2008). El mismo consejo estableció los objetivos de la evaluación y las dimensiones que se van a evaluar por parte de las universidades.

De esta forma, todas las universidades pusieron en marcha evaluaciones siguiendo las pautas generales establecidas que incluyen como elementos para evaluar: a) un informe del profesor sobre sus actividades, b) una encuesta de los alumnos sobre las clases y cómo las desarrolla el profesor en cuestión, c) informes de organismos independientes o colegiados y externos. Al mismo tiempo podían establecer criterios propios, pero a pesar de ello Murillo (2008) señala que esta evaluación no llegó a incentivar al docente para mejorar su desempeño, para pasar a convertirse en un formalismo, donde todos los docentes obtenían la evaluación positiva.

A pesar de este poder de las universidades para hacerse cargo del proceso de evaluación, en 2011 se las vuelve a dejar al margen de los procesos de evaluación, acreditación y certificación, traspasando este poder a agencias de evaluación, como la

ANECA. El cambio que se produce en ese traspaso de poder se puede explicar por las nuevas políticas que se han ido instalando en el mundo educativo, en las que los Estados asumen un control a la distancia, a través de otros dispositivos u organismos educativos. De esta manera, los Estados juegan un papel importante en la globalización, en este caso como la expansión a nivel mundial de los procesos de mercantilización, las evaluaciones son empleadas en los procesos de control en general, de regulación y de transformación de las concepciones educativas en general (Monarca, 2015).

Años más tarde, en el 2007, con la nueva ley educativa LOE que modifica la anterior, se vuelve a abogar por fomentar que las universidades continúen y profundicen en una evaluación del desempeño docente de carácter formativo que ayude a la mejora de su trabajo. Un ejemplo de ello es el programa DOCENTIA creado por la ANECA. Por lo que en 2008 todas las universidades españolas públicas o privadas pasan a disponer de un sistema de evaluación de desempeño de sus docentes de carácter propio (Tejedor, 2008). Cabe destacar que estos programas de evaluación empleados por las universidades en la actualidad, no solo evalúan el desempeño del docente dentro del aula, sino también su labor como investigadores activos (Murillo, 2008).

Este escenario configura a las universidades como un espacio de disputas lleno de contradicciones (Monarca, 2014). Tal como sostiene el autor recién mencionado, podemos encontrar transformaciones, conflictos y disputas en torno al papel de las universidades que se ubican en los procesos más amplios de redefinición de las políticas públicas dentro de Los Estados nacionales en un contexto de globalización.

Las universidades a consecuencia de este fenómeno de la globalización y sus efectos se ven sometidas a una serie de cambios que abogan más por la mercantilización, dejando a un lado el compromiso social (Monarca, 2014), que se asociaba a las universidades y a la educación en general, centrándose más en la búsqueda de la competitividad, de la calidad y la rendición de cuentas (Ondokia y Lloyd, 2014).

De esta manera, actualmente las universidades y la educación superior en general, se enfrentan a grandes dilemas que se encuentran entre pasar a formar parte de los procesos y políticas de mercantilización de la educación o adoptar una actitud crítica que siga buscando la formación de profesionales capacitados y formados técnica y éticamente.

Siguiendo las palabras de Monarca (2014), es en este entorno tan complejo donde se sitúan las universidades y los profesionales que trabajan dentro de ella junto con los

alumnos que forman, cada vez más afectadas por los procesos de búsqueda de la calidad y los diversos procesos de evaluación que se dan bajo las políticas anteriormente descritas, disputas, críticas e ideologías diferentes.

Las evaluaciones dentro de las universidades, sobre todo aquellas que interesa abordar en este ensayo, evaluación del desempeño de los docentes universitarios, se ven enmarcadas dentro de todas estas disputas, por lo que la efectividad de las mismas se ve condicionada por lo comentado en las líneas anteriores.

### **3. Programa DOCENTIA y su efectividad**

Dentro de los parámetros de búsqueda de la calidad de la educación, las universidades evalúan la actividad y el desempeño de sus docentes, cumpliendo con sus responsabilidades, para ello se valen de los programas creados por el Estado a través de su Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). En 2007 la ANECA lanza su programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA). Como su propio nombre indica, es un programa que sirve a las universidades como modelos para crear su propio modelo de evaluación de los docentes y su desempeño, al mismo tiempo que se evalúa la actividad investigadora de esos docentes (Murillo, 2008).

Las universidades a través de la adaptación de este programa, creando sus propios criterios, evalúan a sus docentes, manteniendo los criterios básicos como el informe del profesor sobre sus actividades, una encuesta de los alumnos y alumnas sobre las clases y cómo las desarrolla el profesor o profesora en cuestión, informes de organismos independientes o colegiados y externos.

El programa DOCENTIA toma como referencia las recomendaciones para la Garantía de Calidad de las instituciones de Educación Superior elaboradas por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) en su documento Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Así mismo, en el diseño del programa se han tenido en cuenta los estándares establecidos por organizaciones internacionalmente reconocidas en materia de evaluación del personal, como The Personnel Evaluation Standards, elaborados por el The Joint Committee of Standards for Educational Evaluation (Programa DOCENTIA, s.f). Por lo

que su relación con las nuevas políticas educativas desarrolladas en el marco de la globalización y mercantilización de la educación se ven reflejadas en gran medida.

Cabe destacar que de la realización de esta evaluación se obtienen dos informes con los resultados de la misma, uno de ellos con los resultados acerca de la actividad investigadora del docente y su desempeño, y otro que engloba aquellas cuestiones en las que falla el desempeño de la docencia del profesor y algunos criterios de mejora relacionadas con esas aportaciones (Bolívar, 2008). Aquí es donde surge el conflicto sobre la efectividad de los procesos de evaluación del desempeño docente, en esos dos informes.

El contenido de los dos informes que se generan no tienen igual importancia para los docentes, Murillo (2008) deja ver como los resultados descritos en dichos informes son de carácter confidencial y meramente orientativo, por lo que no tienen ninguna consecuencia para el docente, más allá que la de informarle acerca de su práctica, reconociendo su trabajo como investigador y dejando reflejado aquello en lo que su práctica falla.

Teniendo en cuenta que la participación de los docentes en el programa no es de carácter obligatorio y que los resultados de los informes son utilizados por la mayoría de las universidades para otorgar el suplemento económico, esta evaluación se convierte en un mero proceso burocrático (Bolívar, 2008), en el que los profesores participan solo para obtener, en su mayoría, el incentivo económico. Al mismo tiempo hay que señalar que en las bases del programa se afirma que los resultados han de valer a las universidades para mejorar, pero no se le dice cómo. Analizando el objetivo del presente programa, su efectividad queda reflejada como escasa, puesto que no se ha encontrado ningún documento o institución encargada de que el resultado de ambos informes se tengan en cuenta, ayudando así a cumplir los objetivos de mejora de la formación de los docentes, y la calidad de la formación que otorgan a sus estudiantes, a pesar de lo comentado anteriormente. Se podría decir que los resultados obtenidos a lo mejor sirven a las universidades para mejorar al interior de su organización, pero no se ven reflejados en mejoras efectivas para los estudiantes y los docentes.

Varios autores como Tejedor (2012), Murillo (2008) y Bolívar (2008) señalan que la evaluación de los docentes y su desempeño es una tarea compleja y difícil de llevar a cabo puesto que abarca varios elementos y diferentes procesos que hay que tener en cuenta para poder realizar una evaluación efectiva que contribuya a la mejora de la calidad de la educación, a la formación de los docentes mediante la creación de nuevos procedimientos



de formación inicial y continua, y por consiguiente ayude a que los estudiantes universitarios reciban una educación de calidad.

García y Congosto (2000) afirman que la multidimensionalidad de la función docente y la complejidad de contextos en que se desarrolla a nivel de la educación superior, no suele reconocerse en la mayoría de los instrumentos empleados para evaluar la efectividad docente y su desarrollo, por lo que programas como DOCENTIA, a pesar de abarcar varias dimensiones no llega a atender a todas ellas, perdiendo eficacia en esa búsqueda de la calidad educativa y su mejora. En dichos instrumentos no siempre es explícita y congruente la teoría educativa o del aprendizaje que subyace a la evaluación de la actuación de los profesores en el aula, aunque siempre está latente una determinada visión de los roles que debe desempeñar el docente en el aula y, en ese sentido, el recurso de evaluación modela el “deber ser” de la enseñanza (García y Congosto, 2000).

Los resultados de la evaluación de los docentes deben servir a estos para generar en ellos una reflexión sobre su práctica y su desempeño como docentes e investigadores universitarios, dejando reflejada a través de ello una evaluación efectiva que busca generar calidad (Hernández, 2015). Cuestión que el programa DOCENTIA no deja reflejada de forma clara. El contenido del primer informe solo le sirve al docente para comprobar que su trabajo de investigación y docencia realizado a lo largo de los cinco años ha sido reconocido por un organismo que tiene su importancia dentro del ámbito educativo y sus políticas, que puede emplear dichos resultados para optar a más reconocimiento económico, a puestos mejores o a obtener unas líneas de investigación. Mientras que los resultados descritos en el segundo informe, relacionados con aquellos aspectos de su docencia que la evaluación ha encontrado como débiles y que necesitan una mejora, pueden ser tenidos o no en cuenta por parte de los docentes, puesto que no existe ningún organismo por parte del programa DOCENTIA que se encargue de dar una retroalimentación directa a los docentes acerca de sus fallos y cómo mejorarlos. Dicha argumentación acerca de los resultados descritos en los dos informes y sus consecuencias han sido obtenidos después de un análisis del programa y sus procedimientos.

La evaluación ha de ser entendida como el punto de partida para tomar medidas que contribuyan, según los déficits detectados, a incrementar dicha calidad (Bolívar, 2008). Por ello, se puede considerar que la efectividad de los resultados del programa DOCENTIA para ayudar a la mejora del desempeño docente y la calidad de la educación recibida por

los alumnos y alumnas, y por ende la mejora de la calidad educativa en general, es escasa. Sin embargo, se podría señalar que está contribuyendo a la creación de nuevas políticas educativas que apoyan la globalización y la mercantilización de la educación superior, condicionando el trabajo de los docentes (Taribini y Bonal, 2011).

#### **4. A modo de conclusión**

A modo de conclusión de este texto se pueden extraer varias ideas clave acerca del tema tratado, efectividad de la evaluación del desempeño del docente universitario basándose en el proceso del programa DOCENTIA.

Por un parte hay que dejar claro que esta evaluación y el afán por su implantación no es un hecho aislado sino que se encuentra promovido y apoyado por varias medidas o políticas educativas relacionadas con la globalización de la educación, aspecto que obliga a reflexionar sobre estas evaluaciones y su finalidad evitando posturas acríicas.

Es preciso reflexionar sobre cómo se implementa esta evaluación del profesorado universitario y bajo qué criterios (Murillo, 2008). Se ha destacado en estas páginas que hay muchos aspectos del trabajo de los docentes universitarios que el programa DOCENTIA, tal como se concreta, no llega a recoger y tener en cuenta al establecer sus criterios, dejando de lado aspectos importantes. Uno de esos aspectos es la falta de una buena retroalimentación que les sirva como guía para mejorar.

Es amplia y compleja, se instalan en un contexto en el que conviven intereses, demandas y presiones diversas y contradictorias. Por tanto, los sentidos y rasgos que finalmente asuman dependerán de la manera en que se resuelven los dilemas que de esto se derivan.

#### **Referencias bibliográficas**

- Ball, S. J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: Rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la Práctica Docente. Una Revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación*, 1(2), 56-74.
- Bustamante, E. (2000). *La evaluación: apuntes epistemológicos*. Mérida: Consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes. Disponible en [http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=964883&pid=S1316-4910200700010000500003&lng=es](http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=964883&pid=S1316-4910200700010000500003&lng=es)

- De Souza Santos, B. (2003). Globalización y democracia. Ponencia presentada en el Foro Social Mundial Temático, Cartagena de Indias, Colombia.
- García, J. M. y Congosto, E. (2000). Evaluación y Calidad del Profesorado. En T. González Ramírez (Coord.), *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un Enfoque Metodológico* (pp. 127-157). Málaga: Aljibe.
- González Such, J., Jornet, J. M., Pérez Carbonell, A. y Ferrández, M. R. (1994). Factores intervinientes en la evaluación del profesor por parte del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 292-300.
- Hernández, T. A. (2015). *La evaluación de docentes: tema crítico*. Disponible en [http://www.milenio.com/firmas/alfonso\\_torres\\_hernandez/evaluacion-docentes-tema-critico\\_18\\_529927043.html](http://www.milenio.com/firmas/alfonso_torres_hernandez/evaluacion-docentes-tema-critico_18_529927043.html)
- Monarca, H. (2012). La racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (1), 1-9.
- Monarca, H. (2014). Introducción. Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica. En H. Monarca y J. Valle (Coords.), *Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica* (pp. 13-19). Madrid: GIPES-UAM.
- Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma de Estado. En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 17-42). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Murillo, J. (2008). La Evaluación del Profesorado Universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 29-45.
- Ondokia, I y Lloyd, M. (2014). Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización. *Perfiles Educativos*, 36(145), 122-139.
- Taribini, A y Bonal, X (2011). Globalización y políticas educativas: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.
- Tejedor, F. J. (2012). Evaluación del Desempeño Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1e). 318-327.
- Programa DOCENTIA. Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Disponible en <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/DOCENTIA/Documentacion-del-programa>

# La experiencia de éxito académico como oportunidad para salir de situaciones de fracasos reiterados

Héctor Monarca<sup>1</sup>

Soledad Rappoport<sup>2</sup>

## 1. Introducción

En las aulas de los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria el profesorado encuentra con frecuencia algún estudiante en una situación a la que frecuentemente se la define como de apatía, desmotivación, desinterés, etc. Muchos de ellos, tal como hemos reflejado en trabajos anteriores, se han ido “desconectando” de las propuestas de enseñanza, de la misma escolarización (Monarca, 2014; Monarca, Rappoport y Fernández, 2012; Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013; Rappoport, Monarca y Fernández, 2013), situación que se expresa en varias situaciones de la vida de los centros: abandono, repetición, disrupción, el estar por estar o el estar por razones distintas al deseo de aprender y de saber, etc. En ocasiones, estos casos llevan a situaciones de “desesperación” a los profesores que no saben qué hacer con ellos. Al mismo tiempo, perviven los discursos en los que se fomenta o refuerza la idea de que estos alumnos y alumnas nada tienen que hacer en los centros educativos de enseñanza secundaria, reforzándose así un círculo en el que ni los estudiantes ni los profesores encuentran respuestas.

Así, en el intento de explicar la situación de estos estudiantes, muchas veces predominan ideas asociadas a la “voluntariedad” o “rasgos” de los sujetos o sus situaciones personales: su falta de trabajo, atención y esfuerzo, su contexto familiar, la falta de apoyo de las familias, etc. Y aunque muchas de estas cosas sean una evidencia factible de

---

<sup>1</sup> Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). Email: [hector.monarca@uam.es](mailto:hector.monarca@uam.es)

<sup>2</sup> Profesora de la Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). Email: [soledad.rappoport@uam.es](mailto:soledad.rappoport@uam.es)

constatar, las investigaciones realizadas de enfoque ecológico-cultural y críticos ha mostrado que no son la explicación de lo que está sucediendo, simplemente una consecuencia de la forma en que un sistema funciona o ha funcionado para con unos determinados sujetos. Esos hechos existen, son una evidencia que hay que explicar y una realidad que hay que revertir. Sin embargo, estos alumnos y alumnas, los desenganchados, desmotivados, desinteresados...tienen una historia en la que se ha ido configurando ese rasgo; una historia en donde abundan la falta de respuestas educativas ajustadas, reflejadas más tarde en términos de fracaso escolar individual (Boggino, 2010; Kaplan, 2008; Monarca, 2014), esto es: suspensos, repetición, absentismo, cuando no en otro tipo de conductas manifestadas en el ámbito escolar.

En este contexto, se han multiplicado o diversificado las respuestas diferenciadas, ya sean apoyos o refuerzos individuales o grupales, centrados en aquellos que supuestamente tienen el problema o se consideran vulnerables o con necesidades especiales. Puede que en un contexto educativo en el que no se han revisado las racionalidades que sostienen estas prácticas, ni las concepciones selectivas y tendencias diferenciadoras que perviven (Monarca, 2011), estas respuestas aisladas sean funcionales a algunas de las finalidades de la escuela, un parche, una de las respuestas posibles, ante una situación que interpela continuamente al sistema educativo en su conjunto (Monarca, 2015).

Nos encontramos ante situaciones multicausales, combinación de factores familiares, personales, organizacionales, didácticos, etc., que van configurando, dentro de las experiencias vitales de los sujetos, unas determinadas trayectorias escolares. Lo cierto es que desde el funcionamiento de un centro y más concretamente desde el funcionamiento del aula, debemos analizarlo en clave didáctica (Monarca, 2006); esto es, en el marco de las propuestas de enseñanza, de lo que hacemos como profesores y profesoras, como departamentos didácticos, como departamento de orientación, como centro, para que los alumnos y alumnas construyan los aprendizajes esperados. Verlo en clave didáctica es poner el problema en nuestras manos, a nuestro alcance como comunidad profesional. Los discursos patologizantes y culpabilizadores se transforman en una especie de muralla que impide, no solo pensarlo en clave didáctica, sino incluso, entenderlo como una situación generada a partir de determinada manera de funcionar y entender la educación.

## **2. ¿Por qué en la enseñanza secundaria?**

Diversos cambios sociales han influido en la continua ampliación de la educación básica, sin embargo, dicha ampliación se ha realizado sobre un territorio configurado para la selección: la educación secundaria (Braslavsky, 2001; Kesler, 2002; Monarca, 2011); mandato social del cual no ha logrado despegarse, operando desde concepciones existentes en distintos niveles, sujetos, organizaciones, estructuras, leyes, etc. Así, la educación básica es un espacio difuso y contradictorio desde los significados y prácticas existentes que atraviesan el ámbito escolar y son también parte de éste. Contradicciones que generan confusiones, tensiones y malestar de docentes, de estudiantes, de padres y madres cuyas experiencias vitales quedan marcadas por trayectorias escolares inconclusas o devaluadas.

En España, la enseñanza secundaria obligatoria fue definida dentro de la educación básica en 1990 por la LOGSE y mantenida así en la LOE, sin embargo, aunque esta última ley no fue derogada, la nueva ley de educación, LOMCE, aprobada en 2013, no hace ningún esfuerzo por recuperar este sentido de la educación básica. Aunque la nueva situación abre algunos interrogantes sobre cómo se quiere entender a la enseñanza secundaria, su definición dentro de la educación básica, dentro de una visión democratizadora de la sociedad, supone que se la considera imprescindible y vital para sus destinatarios, y socialmente relevante para la sociedad donde éstos desarrollan sus vidas. Esta consideración se ha formulado en el marco de los procesos democratizadores de la educación en los que España se ha embarcado desde finales de los 70, intensificándolos de forma evidente en la década de los 80 quedando reflejado en la LOGSE en el año 1990.

En la sociedad denominada del conocimiento, el derecho a la educación se fundamenta en las exigencias y condiciones para lograr tener una sociedad democrática, y se concreta en las posibilidades del desarrollo del sujeto y de la sociedad en las que estos viven. En la sociedad actual la necesidad de educación se va ampliando cada vez más; las prioridades se centran hoy en la educación postobligatoria y en la educación para toda la vida (UNESCO 2002), estas son las prioridades que mencionan los organismos internacionales. Sin embargo, en España la enseñanza secundaria sigue siendo el desafío (MECD, 2015).

En un contexto de educación básica para todos, es sorprendente la perplejidad de la escuela secundaria ante aquellos que no se ajustan a su perfil tradicional. Y en la perplejidad muchos quedan descontentos: profesores melancólicos por la escuela que ya no

es, profesores preocupados en cómo lograr lo que un currículo estipula en aulas con ratios más allá de lo razonable, alumnos y alumnas que no cumplen con lo esperado y padres y madres con expectativas frustradas de lo que ellos no pudieron, espectadores de una historia que se repite (Bourdieu y Passeron, 1985), padres y madres que en muchos casos ni siquiera han terminado la escuela primaria.

La sociedad ha cambiado y la escuela, especialmente la secundaria, aún no ha logrado ubicarse en el nuevo contexto, agobiada por múltiples demandas que no cesan, políticos y políticas que no aciertan ni a interpretar lo que sucede, ni a proponer acciones adecuadas para las nuevas realidades y demandas. En ocasiones atrapados por las presiones del mercado, en otras, atrás de los discursos de moda o de los temas mediáticos.

La educación básica está en construcción, la escuela lo está. Está claro que las intenciones que estuvieron presentes en su origen son hoy escasas, por cantidad y sobre todo por variedad de aspectos a abordar en las propuestas de enseñanza. Sin embargo, uno de los aspectos en lo que parece haber más coincidencia es en los beneficios de permanecer escolarizados (Arguedas y Jiménez, 2009; Cullen, 2008; Gimeno, 2000; Pérez Gómez, 1998).

### **3. Darle la vuelta**

Cambiar una situación como la mencionada no es tarea sencilla ni es tampoco la finalidad de este ensayo abordarle en toda su dimensión. Sin embargo, sí queremos reflexionar acerca de otras posibles maneras de aproximarnos a la situación de abandono, apatía, fracaso, desgana, desenganche...que viven muchos de los estudiantes en la enseñanza secundaria y hacer una referencia específica a lo que en el marco de nuestro trabajo e investigaciones anteriores hemos llamado “experiencia de éxito académico” para hacer referencia a una condición necesaria para no llegar a la situación antes explicada.

Tal como podemos deducir de investigaciones previas (Flores y Gómez, 2010; Mena, Fernández y Riviere, 2010; Monarca, 2015; Monarca, Rappoport y Fernández, 2012; Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013), así como las reiteradas experiencias educativas negativas llevaban a situaciones de abandono, apatía, etc., el ofrecer la vía inversa, es decir, experiencias positivas, experiencias de éxito real de aprendizaje, contribuye a que estos alumnos y alumnas se reenganchen en los procesos de enseñanza.

No se quiere dar a entender que los únicos responsables somos los profesores y profesoras, ni que es la solución a todo lo que sucede en la enseñanza secundaria, pero sin duda, ofrece una base de actuación donde todos y todas puedan aprender y estar a gusto en los centros: profesores y estudiantes.

### 3.1. La importancia de las creencias

Los conceptos conocidos como "efecto Pigmalión" y "profecía auto-cumplida" dan cuenta de cómo afectan las creencias docentes en los logros de sus estudiantes. Desde hace décadas, desde distintos enfoques se insiste sobre la importancia de la confianza del profesorado en las posibilidades de éxito de sus alumnos y alumnas. Un docente que no cree en las posibilidades de sus estudiantes, difícilmente logre que estos alcancen un aprendizaje exitoso.

En este sentido, Bunch (2015) recupera de *Education for All* (2005), del Ministerio de Educación de Ontario, Canadá, seis creencias que deben sostener la práctica docente:

- Creencia 1: Todos los alumnos pueden tener éxito. Los docentes pueden garantizar el éxito de sus estudiantes mediante el conocimiento de ellos a través de una observación permanente, la evaluación continua, y luego establecer los pasos a seguir que cada estudiante necesita realizar con el fin de aprender
- Creencia 2: El diseño universal y la enseñanza diferenciada son medios eficaces e interconectados para cubrir las necesidades de aprendizaje de cualquier grupo de niños/as.
- Creencia 3: Las prácticas de enseñanza exitosas se basan en la investigación de calidad, y no en el seguimiento de tendencias.
- Creencia 4: Los estudiantes denominados como "con necesidades especiales" pueden recibir apoyo muchas personas, pero el tutor de clase es el educador clave.
- Creencia 5: Cada niño/a tiene un patrón único de aprendizaje.
- Creencia 6: Los maestros tutores necesitan el apoyo del resto de comunidad para crear un ambiente de aprendizaje que apoye a los estudiantes denominados "con necesidades de educación especial".

Por otra parte, además de creer en las posibilidades de sus estudiantes, el profesorado necesita creer en su propia capacidad docente, en que es capaz de enseñar a los alumnos y



alumnas que tiene a su cargo. En este sentido, desde el punto de vista teórico, el concepto de "transformabilidad" permite articular los principios que rigen la práctica educativa (Hart, Dixon, Drummond y McIntyre, 2010, citado en Echeita, 2012). Dicho constructo refiere a "la firme convicción de que la capacidad de aprender de todos los estudiantes puede cambiar y ser cambiada a mejor como resultado de lo que el profesorado puede hacer en el presente" (Hart et al., 2010, citado en Echeita, 2012, pág. 16).

La "transformabilidad" da cuenta de tres principios de las prácticas de enseñanza aprendizaje: "co-agencia", "confianza" y "todos/as". A través del primero se reconoce el hecho educativo como una acción compartida con el estudiante y, por lo tanto, que requiere de un docente creativo y empático para generar situaciones de aprendizaje que posibiliten la participación activa de todos los estudiantes. El segundo principio, da cuenta de la necesidad de la confianza docente, tanto en sus propias posibilidades de enseñanza como en la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes y que transmitan dicha confianza a toda la clase. Por último, los docentes inclusivos deben responsabilizarse por todos los alumnos y alumnas (Rappoport, 2017).

En síntesis, para que todos los estudiantes alcancen el éxito educativo se requiere de profesionales comprometidos con el aprendizaje de todos y todas, con una fuerte convicción sobre las posibilidades de logro de los implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje: docentes y estudiantes.

### **3.2. Motivación y experiencia de éxito**

Dos variables reiteradamente mencionadas por el profesorado son la motivación y el esfuerzo; frecuentemente relacionas con el fracaso escolar. Sin embargo, muchas veces se adjudica a la motivación una dimensión exclusivamente psicológica, como algo que el sujeto, alumno y alumna, debe tener necesariamente como condición para el aprendizaje. Resulta clave, pues, ubicar a la motivación en un justo equilibrio entre el contexto, la enseñanza y el individuo que la posee o no, teniendo claro en todo momento que se trata de algo que el estudiante desarrolla a lo largo de su trayectoria escolar, que no es un rasgo natural, innato.

Con la llamada capacidad de esfuerzo sucede algo similar. Después de décadas del «discurso del esfuerzo» como motor principal del aprendizaje es necesario reconocer su fracaso o al menos su limitación. En estos discursos subyace la idea de que el esfuerzo

produce mágicamente el aprendizaje y se la trata como si fuese una cualidad innata de los sujetos, no un rasgo construido.

En cualquier caso, la investigación nos obliga a matizar este tipo de argumentación como razón del fracaso escolar, las evidencias muchas veces son contrarias a esta creencia. En nuestras propias investigaciones, los estudiantes que «fracasaban» no eran precisamente los que no se esforzaban, los que no lo intentaban, al contrario, de tanto intentarlo sin ningún «resultado», dejaban de hacerlo, abandonaban. Mientras algunos obtenían buenos resultados sin demasiados esfuerzos, otros, aun haciendo estos esfuerzos no los obtenían. En este sentido es importante resaltar que «el esfuerzo» no reemplaza la labor didáctica, es decir la organización de experiencias altamente significativas que promuevan la construcción de conocimientos y competencias.

Por supuesto que la motivación es importante, pero parece estar más cerca del gusto, del placer, del disfrutar que surge en el marco de esas experiencias altamente significativas recién mencionadas, lo cual parece ser posible en un contexto de comprensión, de posibilidad y de desafío: es decir, en la que el estudiante se siente desafiado por la tarea, al mismo tiempo que comprende su sentido y su contexto y percibe que tiene las competencias y conocimientos necesarios como para poder avanzar hacia ese desafío.

¿Por qué no apostar entonces por la pedagogía del gusto, del placer, del interés? Cómo es posible que la literatura, el dibujo, la música, la educación física, las ciencias, etc. se conviertan en meras exigencias académicas divorciadas de la posibilidad de gozo. Cómo es posible que, en algunos casos, después de años de experimentar con estas materias, no sólo no se haya aprendido prácticamente nada, sino que, además, se haya llegado al extremo de su rechazo total, limitando así al extremo las posibilidades de aprender.

La motivación es mucho más que el gusto o el disfrute por una actividad concreta, aunque estos sean importantes. La motivación se relaciona con el sentido que los estudiantes encuentran en las exigencias de aprendizaje, pero la construcción de ese sentido debe ser buscado por la misma acción educativa.

### **3.3. La importancia del saber hacer**

Dicho lo anterior, es necesario aclarar que si bien las convicciones desarrolladas hasta este punto son necesarias para generar experiencias de éxito educativo, no son suficientes; es imprescindible, además, un saber hacer: el conocimiento pedagógico que

abarca, además de la comprensión profunda de la complejidad y sentido del fenómeno educativo, de su importancia social y personal, un conocimiento profundo acerca de lo que es necesario hacer para generar las condiciones para el desarrollo integral de los estudiantes: saber enseñar (Monarca, 2006).

Las creencias en las posibilidades de docentes y estudiantes deben transformarse en una práctica pedagógica-didáctica capaz de generar experiencias de éxito académico, es decir, de alumnos y alumnas que se desarrollan en múltiples facetas, entre ellas, por supuesto, en los conocimientos y las competencias que la Educación Obligatoria tiene encomendadas.

Hay evidencias en este sentido. Con el fin de dar respuesta a la complejidad educativa, distintos autores estudian los efectos de distintas metodologías, recursos y estrategias. Racionero et al (2009) y Flecha y Puigvert (2013), por ejemplo, encuentran en las interacciones dialógicas e igualitarias entre los estudiantes, y entre éstos y los adultos, una oportunidad para el éxito académico basado en el proceso social. Los autores proponen distintas acciones como los grupos interactivos donde los estudiantes conformen pequeños grupos heterogéneos apoyados por voluntarios adultos de la comunidad local, además del profesor. Las tertulias literarias conforman otra de las experiencias estudiadas dentro de este enfoque.

Otros autores, como Meijer (2003), señalan los beneficios del aprendizaje entre iguales. La tutoría entre iguales o padrinos pedagógicos se basan en las interacciones entre dos estudiantes, generalmente uno más grande o con mayor nivel académico apoya a un par más joven o de bajo rendimiento académico. Estas dinámicas han mostrado ser eficaces para ambos miembros de la dupla.

En términos generales, se ha insistido en la importancia del trabajo en red, colaborativo que potencia diversas vías naturales de apoyo entre todos los miembros de la comunidad educativa: familias entre sí, familias centros, estudiantes entre sí, profesorado entre sí, etc. (Echeita et al. 2013). En este sentido es importante destacar dentro de los programas y proyectos que han mostrado alto grado de eficacia como Escuelas Ciudadanas (Freire, 1992), Comunidades de aprendizaje (Flecha, 2009) y *Success for All* (Slavin y Madden, 2000), el potencial que tienen las prácticas cooperativas de aprendizaje para dar respuesta a la diversidad de las necesidades de un aula y desarrollar competencias.

#### 4. A modo de cierre

A lo largo de estas páginas se ha insistido en la idea de que sin la experiencia de «éxito académico» por parte de los estudiantes la enseñanza irá encaminada al fracaso. En esta línea, se han recuperado resultados de investigaciones previas para mostrar que las concepciones naturalistas y deterministas relacionadas con "el esfuerzo", "la motivación", "las posibilidades de los estudiantes" y "las posibilidades del mismo profesorado" son una barrera para el éxito académico.

Ahora bien, llevar a cabo experiencias de éxito en el escenario educativo actual requiere, además, la puesta en marcha de un dispositivo pedagógico adecuado. La educación básica tiene la compleja tarea de desarrollar en todos los niños, niñas y jóvenes las competencias necesarias para asegurar su plena participación en las sociedades actuales. En este sentido, desarrollar habilidades cognitivas de orden superior en todos los estudiantes, especialmente los y las jóvenes pertenecientes a grupos más vulnerables, requiere de un dispositivo pedagógico complejo o "pedagogía de la complejidad" (Gimeno Sacristán, 1999, p. 76) que sea "capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras".

De esta manera, en estas páginas se ha insistido en la idea de una «una pedagogía de la plenitud»:

- Basada en una profunda convicción en las posibilidades de desarrollo de competencias y conocimientos de los estudiantes,
- Con énfasis en las fortalezas de estudiantes y profesorado,
- Con una fuerte creencia en las posibilidades de la enseñanza como experiencia vital para el desarrollo personal y social.
- Alejada de las concepciones naturalistas y genéticas de las capacidades y rasgos de las personas, asumiendo que las mismas son fruto de sus experiencias vitales previas, incluida la experiencia escolar.
- Que da importancia a los apoyos naturales, al trabajo en red y al trabajo colaborativo para potenciar las posibilidades de logro de profesores y estudiantes.
- Que da importancia a un currículo ambicioso que busca el desarrollo integral de los estudiantes, claramente orientado a aumentar las posibilidades de comprensión del mundo y de actuación en él.

## Referencias bibliográficas

- Arguedas, I. y Jiménez, F. (2009). Segura permanencia en la educación secundaria y su relación con el desarrollo positivo durante la adolescencia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, 1, 50-65.
- Boggino, N. (2010). *Los problemas de aprendizaje no existen*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1985). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Braslavsky, C. (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: IIEP-UNESCO.
- Bunch, G. (2015). Un análisis del movimiento de la Educación Inclusiva en Canadá. Cómo trabajar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 1-15.
- Cullen, C. (2008). Crítica de las razones de educar. Temas de la filosofía de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3938849.pdf>
- Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M. y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21 (2), 157-159.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2013). *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Flores, R. y Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html>
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Gimeno Sacristán, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (II), *Aula de innovación educativa*, 82, 73-78.

- Kaplan, C. (2008). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- Kesler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Meijer, C.J.W. (Ed.), 2003. *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education
- Mena, L., Fernández, M. y Riviere, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y el fracaso escolar. *Revista de Educación (Madrid)*, número extraordinario, 119-145.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD (2015). *Datos y cifras. Curso escolar 2015-2016*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Estadísticas y Estudios.
- Monarca, H. (2006). *La construcción del pensamiento didáctico en los profesores de educación secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- Monarca, H. (2011). La escuela fragmentada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 203-215.
- Monarca, H. (2014). El impacto del primer año de enseñanza secundaria obligatoria en la configuración de las trayectorias escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 39-53
- Monarca, H. (2015). Políticas, prácticas y trayectorias escolares: dilemas y tensiones en los procesos de inclusión. *Perfiles Educativos*, 147, 14-27.
- Monarca, H., Rappoport, S. y Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 49-62.
- Monarca, H., Rappoport, S. y Sandoval, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre educación primaria y secundaria. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 192-206.
- Ontario Ministry of Education. (2005). *Education for All: The Report of the Expert Panel on Literacy and Numeracy instruction for Students with Special Education Needs, Kindergarten to Grade 6*. Toronto, Ontario.
- Pérez Gómez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

- Racionero, S., García, R., Aubert, A. y Puigbert, L. (2009). Los modelos sociales de enseñanza: los grupos interactivos. *Competencias básicas y modelos de enseñanza escuela*, 4, 1-8.
- Rappoport, S. (2017). *Culturas, políticas y prácticas de apoyo escolar inclusivas: un estudio de casos múltiples*. Tesis Doctoral Inédita. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Rappoport, S., Monarca, H. y Fernández, A. (2013). Dificultades en las trayectorias escolares según estudiantes, familias y profesores en la ciudad de Buenos Aires. *Revista de investigación en educación*, 11(2), 211-225.
- Slavin, R.E. y Madden, N.A. (2000). Research on achievement outcomes of Success for All: A summary and response to critics. *Phi Delta Kappan*, 82 (1), 38-40, 59-66.
- UNESCO (2002). *Integrating Lifelong Learning Perspectives*. Hamburgo: UNESCO Institute for education. Disponible <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/uiestud36.pdf>

# La opinión de los estudiantes sobre el aprendizaje-servicio y sus efectos en la formación docente

Camilo Wee<sup>1</sup>

## 1. Introducción

El aprendizaje-servicio se define como una “propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (Puig y Palos, 2006, p. 60). Así como lo señala Aramburuzabala (2013), se trata de una metodología de aprendizaje y de transformación social que permite que los estudiantes aprendan y reflexionen mientras intervienen sobre las necesidades del entorno, con el objetivo de modificar la realidad a través de acciones de mejora. Además, promueve el aprendizaje significativo a la vez que contribuye a desarrollar competencias de compromiso social, por lo que se considera una herramienta que facilita la formación integral.

Por otra parte, en el contexto actual de la educación superior, destacan iniciativas como el ApS, debido a que propone un cambio en las funciones de la Universidad: la docencia, la investigación y la extensión (Tapia, 2010). Estos cambios comenzaron en 1998 con la Declaración de la Sorbona, que buscaba la armonización de la arquitectura del sistema europeo de educación superior, iniciativa que se concretó en el proceso de Bolonia, puesto que en la primera reunión ministerial de seguimiento del proceso celebrada en Praga en el año 2001, se puso especial énfasis en la inclusión educativa y en la necesidad de que las oportunidades para la movilidad estuvieran al alcance de todos (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012). De esta manera se fue materializando la dimensión social en la universidad, hasta que en el Comunicado de Londres del año 2007 se definió el

---

<sup>1</sup> Psicopedagogo, Licenciado en Educación por la Universidad Nacional Andrés Bello (Santiago, Chile). Máster en Calidad y Mejora de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Email: [camilo.wee@gmail.com](mailto:camilo.wee@gmail.com)



objetivo su objetivo como “la aspiración social a que el cuerpo de estudiantes que accede, participa y completa la educación superior a todos los niveles refleje la diversidad de nuestras poblaciones” (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2010, p. 29).

En España, en el contexto del actual Espacio Europeo de Educación Superior (EEES en adelante), la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) a través de diversos documentos y el Ministerio de Educación a través de la Estrategia Universidad 2015, promueven la responsabilidad social universitaria (RSU en adelante). Éste último, define la RSU como “La responsabilidad social del sistema universitario y de las universidades que lo integran como un eje estratégico transversal que ha de ser tenido en cuenta en todas las misiones desempeñadas, así como en las capacidades, personas, gestión interna y relación con los entornos” (Ministerio de Educación, 2011, p.30).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, el ApS surge como una metodología idónea para el desarrollo de una Universidad que busca formar profesionales competentes y ciudadanos solidarios, debido a que se reconoce como una metodología que promueve la mejora del proceso formativo (Opazo, 2015); al poner énfasis en el logro de aprendizajes que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. De esta manera contribuye a la formación de los estudiantes como agentes de cambio que trabajan de forma activa en beneficio de su comunidad (Aramburuzabala, 2013).

## **2. Marco Teórico**

### **2.1. Bases teóricas del Aprendizaje-Servicio**

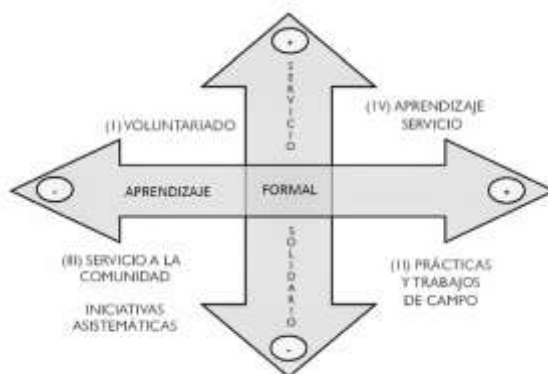
El ApS es una metodología de aprendizaje activa que pretende relacionar el conocimiento teórico y práctico con el fin de que los estudiantes realicen aprendizajes significativos. En el caso de esta metodología, el total es mayor que la suma de las partes, ya que implica más que un aprendizaje basado en el conocimiento empírico y más que una actividad de voluntariado. Se trata de una innovadora metodología que integra en la enseñanza el servicio a la comunidad y la reflexión, es decir combina objetivos de aprendizaje curricular con objetivos de servicio a la comunidad (Aramburuzabala, 2013).

No obstante, Martínez-Odría (2007) menciona que el ApS carece de una conceptualización unívoca, esto sumado a los diferentes términos empleados en diferentes lugares del mundo para referirse a esta metodología, lo que genera una dispersión conceptual. En este sentido, en España, se emplea el término “Aprendizaje-Servicio”

(ApS) en Madrid y Cataluña, mientras que en el País Vasco se utiliza “Aprendizaje y Servicio Solidario” (AySS). Fuera de nuestras fronteras, a modo de ejemplo, en las universidades mexicanas se refieren a esta metodología como “servicio social curricular”, mientras que en Costa Rica se conoce como “Trabajo comunal universitario” (Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013). En Estados Unidos el término común es “*service-learning*” o “*community service-learning*”, aunque en los últimos años está tomando fuerza “*community based learning*”.

Por otra parte, podemos definir el ApS como una metodología que integra dos elementos, el servicio a la comunidad y el aprendizaje significativo, a través de un proyecto coherente y bien articulado que potencia la capacidad formativa de ambos aspectos desarrollando el pensamiento crítico, competencias profesionales y de ciudadanía activa y el compromiso solidario (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). Los proyectos de ApS se elaboran a partir de necesidades reales del entorno con la explícita intención de ser una contribución a la mejora de la comunidad. Por ello, es esencial una planificación exhaustiva que permita sistematizar objetivos y tareas. Como cualquier proyecto, el ApS sigue las fases planteadas por Puig y colaboradores: “Diagnóstico de la realidad, desarrollo de un plan de acción, ejecución de la propuesta y obtención de resultados evaluables” (2011, p. 53).

Además, es oportuno señalar los elementos configuradores propios de dicha metodología, que lo diferencian de otras prácticas educativas (Martínez-Odría, 2006): “a) Conexión con los objetivos curriculares de aprendizaje, b) atención a una necesidad real que surge desde la comunidad, c) ejecución de un proyecto de servicio, d) protagonismo de la voz del alumno, y e) reflexión.” (p. 107). Con la intención de contribuir a definir claramente el ApS, la Universidad de Stanford (ver figura 1) diseñó un gráfico que representa la relación que puede existir entre el aprendizaje curricular y el servicio a la comunidad. Estos “Cuadrantes del Aprendizaje-Servicio” [*Service-Learning Quadrants*], contribuyen a identificar las experiencias de ApS:

**Figura 1. “Cuadrantes del Aprendizaje-Servicio”**

Fuente: Service-Learning 2000 center (1996) en Folgueiras, Luna y Puig (2013, p. 164)

Por lo anterior, se considera que el ApS no solo promueve aprendizajes de calidad, sino también el desarrollo de competencias de compromiso cívico, ligando ambos aspectos con el fin de aprender a vivir en comunidad dentro una sociedad democrática, trabajando en beneficio de ésta y participando de forma activa en ella (Bolívar, 2007; Cortina y Conill, 2001).

## 2.2. Los efectos del Aprendizaje-Servicio en la formación docente

Ante la compleja situación mundial actual, diferentes voces y organismos han planteado la necesidad de reformar desde nuevas perspectivas los compromisos que las instituciones de educación superior poseen, principalmente la formación integral de sus titulados. “La universidad, en su papel educativo, no solo debe formar al estudiante para enfrentarse al dinámico mercado del trabajo que requiere respuestas rápidas, innovadoras y especializadas, sino que también debe contribuir a su formación ciudadana” (Folgueiras, Luna y Puig, 2011, p. 161). Este planteamiento se ve reforzado en el EEES a través del enfoque de aprendizaje por competencias, que trajo consigo una serie de cambios que afectan directamente al proceso de aprendizaje de los docentes en formación y a la aparición de nuevos modelos de formación del profesorado (Ibarrola-García y Garde, 2016).

Así, el ApS comienza a posicionarse como una metodología esencial en la formación inicial docente. De acuerdo a Root (2005) quien señala que a inicios de los 90, una diversidad de estudios indicaba que el ApS parecía tener una incidencia positiva en el

fomento de profesionales competentes, con compromiso y empatía hacia los otros. Algunos de estos estudios ofrecían recomendaciones para incorporar el ApS al currículum de formación de docentes.

En esta línea, Root, Callagan, y Sepansky (2002) documentan un conjunto de estudios cualitativos que han encontrado relación entre ApS y el desarrollo de competencias y disposiciones necesarias para la docencia eficaz. Destacan entre ellos, el desarrollo de la sensibilidad hacia el tema de la diversidad y el compromiso con la enseñanza. Ahora bien, es necesario reconocer las limitaciones de un proyecto de ApS mal elaborado, ya que cualquier actividad de servicio no garantiza el desarrollo de un aprendizaje significativo; muy por el contrario, éste podría influir negativamente al reforzar prejuicios y estereotipos debido a la utilización de actividades de servicio irreflexivas o mal planificadas (Cooper, 1999).

Por otra parte, son numerosas las investigaciones que demuestran efectos positivos del ApS en la formación de docentes (ver tabla 1), relacionados con la adquisición de conocimientos, el desarrollo de competencias profesionales y la mejora del desarrollo emocional y social de los estudiantes (p.e. Aramburuzabala y García Peinado, 2012, 2013; Folgueiras et al, 2013; Ibarrola y Artuch, 2016; Opazo, 2015; Rubio, 2009).

**Tabla 1. Efectos del ApS**

Autor	Efectos del ApS
Ibarrola-García y Artuch (2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece la adquisición de contenidos de la asignatura.</li> <li>• Favorece la disposición a la reflexión.</li> <li>• Orienta el proceso educativo de forma eficiente, mediante la toma de decisiones.</li> <li>• Promueve el desarrollo de la comunicación grupal y la colaboración.</li> <li>• Favorece el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales.</li> </ul>
Opazo (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora de la formación docente.</li> <li>• Mejora de los programas de formación del profesorado.</li> <li>• Cambia percepciones, creencias e incluso prejuicios que pudieran tener los futuros maestros.</li> <li>• Mejora del pensamiento crítico.</li> <li>• Permite el desarrollo de profesionales reflexivos, críticos y</li> </ul>

	<p>comprometidos con la reforma de las estructuras predominantes de poder.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promueve el desarrollo de competencias vinculadas al conocimiento de la comunidad y la comprensión de la diversidad.</li> <li>• Mejora el desarrollo del sentido de la responsabilidad social en los futuros docentes.</li> <li>• Mejora las relaciones con diferentes personas y grupos.</li> <li>• Mejora la comunicación entre los docentes.</li> </ul>
Aramburuzabala y García-Peinado (2012; 2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayuda a mejorar la comprensión de los conceptos de la asignatura, a relacionar contenidos y a ver cómo estos se pueden usar en la vida diaria.</li> <li>• Los estudiantes se sienten más comprometidos con su aprendizaje.</li> <li>• Contribuye a desarrollar competencias de comunicación y liderazgo.</li> <li>• Ayuda en la reafirmación vocacional y en la definición de puntos fuertes y débiles como educadores.</li> <li>• Mejora el compromiso social.</li> <li>• Hace más consciente a los estudiantes de sus prejuicios.</li> <li>• Es una fuente de gratificación y enriquecimiento profesional.</li> </ul>
Folgueiras et al. (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla aprendizajes a partir de su colaboración en entidades sociales y educativas.</li> <li>• Posibilita una evaluación formativa y evaluativa.</li> <li>• Es una opción para trabajar interdisciplinariamente.</li> </ul>
Rubio (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla competencias personales, interpersonales, de pensamiento crítico, para la realización de proyectos, para la ciudadanía y la transformación social.</li> <li>• Desarrolla competencias vocacionales y profesionales.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

### 3. Metodología

#### 3.1. Justificación del Estudio

Dada la diversidad de definiciones, programas, proyectos y ámbitos del ApS, se considera necesario conocer la opinión de los estudiantes sobre esta metodología y sus efectos en el proceso de formación docente en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid. Por ello, se plantea el

siguiente estudio con el fin de analizar empíricamente los efectos que genera el ApS, que según Furco (2004) impactan directamente en ámbitos relacionados con lo académico y cognitivo, la formación cívica, la vocación profesional, lo ético, lo personal y lo social.

Por lo cual, se ha realizado una encuesta de opinión considerando los objetivos y variables que se detallan a continuación.

### **3.2. Objetivos**

El presente estudio tiene por objetivo general conocer la opinión de los estudiantes de Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid respecto a los efectos que el ApS genera en su formación. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Conocer la opinión de los estudiantes respecto a la influencia del ApS en el desarrollo de la asignatura.
- Identificar la opinión de los estudiantes respecto a la influencia del ApS en su futuro trabajo como maestros.
- Conocer la opinión de los estudiantes respecto a la mejora de competencias y habilidades docentes que se producen a partir del ApS.

### **3.3. Hipótesis y Variables**

#### **3.3.1. Hipótesis**

Para llevar a cabo el estudio se elaboraron las siguientes hipótesis:

- H1: Los estudiantes de Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid opinan que el ApS influye de forma positiva en el desarrollo de la asignatura.
- H2: Los estudiantes Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid opinan que el ApS tiene efectos positivos en su futuro trabajo como maestros.
- H3: Los estudiantes de Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid opinan que el ApS contribuye al desarrollo de competencias y habilidades docentes.

### 3.3.2. Variables

- En relación con las hipótesis planteadas se identifican las variables del presente estudio: Variable independiente: El ApS.
- Variable dependiente: La opinión de los estudiantes de Grado de Educación Infantil y de Grado de Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid, respecto a los efectos positivos del ApS en la formación docente.

### 3.4. Sujetos del Estudio

En esta investigación participaron un total 199 estudiantes (ver tabla 2), de los cuales 174 son mujeres (87%) y 22 hombres (11%). De ellos, 131 (65,5%) realizan estudios de Grado de Maestro de Educación infantil y 66 (33%) de Grado de Maestro de Educación Primaria en la Universidad Autónoma de Madrid. Todos ellos realizaron una experiencia de ApS de al menos 20 horas de contacto directo con la población atendida. Además, no hubo selección aleatoria de los sujetos, pues se utilizó un grupo intacto ya organizado, que era accesible para el investigador.

**Tabla 2. Frecuencias sexo**

Sexo	Número	Porcentaje
Mujer	174	87%
Hombre	22	11%
No responde	3	2%
Total	199	100%

### 3.5. Instrumento de recogida de datos

Los datos se recogieron por medio de un cuestionario ad-hoc elaborado para evaluar el impacto del ApS al finalizar el cuatrimestre. El cuestionario se adaptó a partir de otro ya existente<sup>2</sup> y además se llevó a cabo una validación por tres expertos en ApS. El instrumento consta de setenta preguntas cerradas con una escala de Likert de cinco opciones, y cuatro preguntas abiertas. Las preguntas se agruparon en 6 dimensiones, sin embargo, a efectos del presente estudio se utilizaron únicamente las siguientes

<sup>2</sup> Adaptación de HPPSISN Service-learning –Student Survey. Desarrollado por Health Professions Schools in Service to the Nation (HPSISN), a partir de: Shinnamon A, Gelmon S y Holland B. (1999). *Methods and Strategies for Assessing Service-Learning in the Health Professions*. San Francisco, CA: Community-Campus Partnerships for Health. Disponible en [http://depts.washington.edu/ccph/pdf\\_files/tools-students.pdf](http://depts.washington.edu/ccph/pdf_files/tools-students.pdf)

dimensiones: La percepción que tiene el estudiante del ApS en el desarrollo de la asignatura, influencia en el futuro trabajo como maestros y mejora de competencias y habilidades docentes.

### 3.6. Análisis de Datos

Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS v23 para Windows.

## 4. Resultados

Se utilizaron los datos de las dimensiones que se consideraron clave dada la temática del presente estudio:

- La opinión de los estudiantes respecto a la influencia del ApS en el desarrollo de la asignatura.
- La opinión de los estudiantes respecto a la influencia del ApS en el futuro trabajo como maestros.
- La opinión de los estudiantes respecto a la mejora de competencias y habilidades para la docencia a partir del ApS.

### 4.1. La opinión de los estudiantes respecto a la influencia del ApS en el desarrollo de la asignatura.

**Tabla 3. Influencia del ApS en la asignatura**

Pregunta	Media	DT
17- Creo que podría haber aprendido más sobre la asignatura si hubiese tenido más tiempo de clase en vez de realizar el servicio a la comunidad.	1,87	0,979
14- Creo que podría haber aprendido más sobre la asignatura si me hubiese implicado más en el servicio a la comunidad.	2,3	1,039
12- Mi participación en la comunidad me ha ayudado a comprender mejor los conceptos de la asignatura.	3,86	0,905
13- La experiencia de ApS me ha ayudado a comprender mejor los conceptos de la asignatura.	3,87	0,91
11- El ApS me ha hecho más consciente de las funciones de otros profesionales que no son maestros.	3,94	1,111
16- Mi experiencia de ApS estaba directamente relacionada con el desarrollo de habilidades para la docencia.	4	1,106



9- El trabajo que he desarrollado ha contribuido a mejorar mi habilidad para comunicar ideas en el contexto del mundo real.	4,12	0,891
10- La participación en el ApS me ha hecho ser más responsable con mi propio aprendizaje.	4,3	0,903
15- El ApS se debería integrar en más asignaturas de la carrera de magisterio.	4,37	0,894
18- Me gustaría participar en otras experiencias de ApS a lo largo de la carrera.	4,54	0,839

En esta dimensión, el 84,5% de la muestra de estudiantes opina que el ApS contribuye a mejorar habilidades para la comunicación de ideas en el mundo real. Asimismo, un 90% de los estudiantes opina que el ApS les ha hecho más responsables de su propio aprendizaje.

En la misma línea, el 74% de los estudiantes opina que el ApS está directamente relacionado con el desarrollo de habilidades para la docencia. Esto se corrobora con datos de otra pregunta, ya que el 86% de los participantes en el estudio indican estar a favor de que el ApS se integre en más asignaturas de la carrera de magisterio. Además, el 90,5% opina que les gustaría participar en otras experiencias de ApS a lo largo de la carrera.

Por otra parte, el 74,5% de los participantes está en desacuerdo con que aprenderían más de la asignatura si hubiesen tenido más tiempo de clase en vez de realizar el servicio a la comunidad. En este aspecto conviene destacar una cierta discrepancia con los resultados de otra pregunta, ya que un bajo porcentaje de alumnos (11%) cree que podrían haber aprendido más sobre la asignatura si se hubiesen implicado más en el servicio a la comunidad. Además, solo el 26,5% del grupo está de acuerdo con que la participación en la comunidad les haya ayudado a comprender mejor los conceptos de la asignatura, y el 31,5% está de acuerdo con que el ApS les hace más conscientes del trabajo de otros profesionales que no sean maestros.

#### **4.2. La opinión de los estudiantes respecto a la influencia del ApS en el futuro trabajo como maestros.**

**Tabla 4. Influencia del ApS en el futuro trabajo como maestros**

Pregunta	M	DT
30- La participación en la comunidad me ha ayudado a desarrollar habilidades de liderazgo.	3,28	1,08
29- El trabajo realizado en la comunidad me ha ayudado a clarificar mi elección de especialidad.	3,61	1,179

27- El trabajo en la comunidad me ha ayudado a definir mis puntos fuertes y débiles como educador/a.	4,1	0,959
31- Esta experiencia ha servido para mejorar mi compromiso con los alumnos en riesgo de exclusión.	4,27	0,972
28- El trabajo en la comunidad me ha ayudado a confirmar mi vocación como docente.	4,36	1,019
32- Me gustaría usar ApS cuando trabaje como profesor/a.	4,36	0,931
26- Los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados en mi experiencia de ApS son útiles para el ejercicio de la profesión de maestro.	4,5	0,92

Sobre esta dimensión, los estudiantes opinan que el ApS influyó en la confirmación de su vocación como docentes (85%), al igual que en aspectos relacionados con el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para su futuro rol de maestros (90,5%). Así también, influyó en la definición de sus puntos fuertes y débiles en el futuro ejercicio profesional, y en el compromiso con alumnos en riesgo de exclusión (86%). Por otra parte, un 86% de los estudiantes indican que les gustaría utilizar el ApS como metodología didáctica en su futuro trabajo como docentes.

En cambio, la opinión general no es tan favorable a la hora de relacionar al ApS con el desarrollo de habilidades de liderazgo, puesto que menos del 50% de los estudiantes (42%) se muestra en desacuerdo con dicha afirmación y un 38,5% tiene una opinión neutral al respecto. Esto mismo ocurre respecto a la elección de la especialidad, ya que el 53,5% se muestra en desacuerdo y un 34% neutral.

#### **4.3. La opinión de los estudiantes respecto a la mejora de competencias y habilidades para la docencia a partir del ApS.**

**Tabla 5. Mejora de competencias y habilidades para la docencia**

Pregunta	M	DT
43- La discapacidad física o intelectual.	3,81	1,269
45- La inclusión educativa.	4,01	1,01
42- La interculturalidad.	4,02	1,068
46- Los derechos humanos.	4,09	1,001
40- La igualdad de oportunidades en educación.	4,1	1
44. Los problemas de aprendizaje.	4,2	1,038
41- La diversidad (de género, edad, discapacidad, etc.)	4,26	0,975

En esta dimensión hay un alto grado de consenso en la opinión de los alumnos sobre los efectos del ApS en su formación como docentes. El 74,5% de ellos considera que el ApS influye en la mejora de competencias y habilidades para la docencia relacionadas con la inclusión educativa. Esto ocurre también respecto a las competencias y habilidades vinculadas con la mejora de la interculturalidad (74,5%), los derechos humanos (76,5%), la igualdad de oportunidades en educación (79,5%), los problemas de aprendizaje (81%) y la diversidad (87%). Estas opiniones se ven respaldadas por el ámbito de realización del ApS elegido voluntariamente por los estudiantes, puesto que el 53,3% de ellos decidió realizar el servicio en el área de la atención/apoyo escolar, lo cual sugiere que buscaron instancias similares a su futuro ejercicio profesional para poner en práctica la metodología.

En contraste con lo anterior, el 11,5% de los participantes opina que el ApS no influye en la mejora de competencias y habilidades respecto a la discapacidad física o intelectual. Este dato se podría explicar por el hecho de que únicamente el 14% de los estudiantes realizó el servicio en el contexto de la discapacidad.

## 5. Discusión

A partir de los resultados se observa que los estudiantes, al igual que lo planteado por Aramburuzabala y García-Peinado (2013), opinan que el ApS influye de manera positiva en el desarrollo de la asignatura, debido que destacan los efectos positivos que el ApS genera en el aprendizaje y desarrollo de habilidades para la docencia. Tanto es así, que los estudiantes creen que el ApS debería ser incluido en más asignaturas de la carrera, y manifiestan que les gustaría tener experiencias similares durante el resto de su proceso de formación profesional.

Si bien es cierto que para la mayoría de los participantes el ApS tiene efectos positivos en la mejora de habilidades relacionadas con su futuro trabajo como docentes, el ApS no parece estar claramente vinculado con la asignatura en la que se realizó. Por lo tanto, se presume que esta metodología no favoreció un aprendizaje óptimo de la asignatura. En este sentido, se sugiere la conveniencia de vincular explícitamente las experiencias de ApS con los contenidos de las materias, tal como plantean Aramburuzabala y García-Peinado (2013), quienes afirman que los conceptos claves vinculados en su caso a la asignatura de Teoría y Política de la Educación, tales como servicio a la comunidad, justicia social, responsabilidad social, compromiso social,

derechos humanos e inclusión educativa, deben ser analizados colaborativamente entre docentes y estudiantes. Por otra parte, Opazo (2015, p. 322) plantea que “La conexión del ApS con el currículo corre por cuenta de los docentes, en tanto que ellos son quienes deben establecer el puente entre los contenidos de sus materias y el ApS”.

Con respecto a la influencia del ApS en el futuro trabajo como maestros, los resultados obtenidos corroboran lo planteado por Rubio (2009) con relación al desarrollo de competencias vocacionales y profesionales, pues los estudiantes perciben el ApS como una experiencia que les da la oportunidad de identificar sus puntos fuertes y débiles como futuros educadores. Llama la atención también el hecho de que los participantes muestran un interés por utilizar el ApS en su futuro ejercicio profesional. Además, consideran que esta metodología fortalece su compromiso con los alumnos y alumnas en riesgo de exclusión. Esto coincide con lo planteado por diversos autores (Ibarrola-García y Artuch, 2016; Opazo 2015), quienes afirman que el ApS desarrolla competencias relacionadas con la atención de la diversidad, incluyendo la interculturalidad y la discapacidad física o intelectual, entre otros aspectos.

En relación a la influencia del ApS en la mejora de competencias y habilidades para la docencia, los resultados obtenidos reflejan una visión positiva por parte de los estudiantes. Estos resultados son coherentes con los hallazgos de Rubio (2009), quien señala que el ApS posee la particularidad de fomentar el desarrollo y mejora de competencias relacionadas al futuro rol como maestros. En este sentido, supone una mejora de la formación docente y de los programas de formación del profesorado (Opazo, 2015).

## 6. Conclusiones

Dado que la metodología del ApS persigue objetivos de aprendizaje curriculares, sociales y de servicio a la comunidad (Puig et al., 2011), en el presente estudio se ha pretendido conocer la opinión de los estudiantes sobre los mismos. Además, se considera que conocer la opinión de los estudiantes contribuirá a mejorar el uso de esta metodología, ya que se facilita la identificación de claves que han de orientar el uso futuro de esta particular herramienta educativa. A partir de las hipótesis planteadas, se puede concluir lo siguiente:

Se acepta la H1: Los estudiantes de Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid tienen una opinión positiva de

los efectos del ApS en el desarrollo de la asignatura. Sin embargo, tienen una opinión negativa de los efectos del ApS en el aprendizaje de contenidos de la asignatura. Por este motivo, se considera fundamental lograr una vinculación estrecha y explícita entre el servicio a la comunidad y los aprendizajes curriculares, tanto a nivel práctico como conceptual.

Se acepta la H2: Los estudiantes del Grado de Educación Infantil y del Grado de Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid, opinan que el ApS tiene efectos positivos en su futuro trabajo como maestros y valoran especialmente el rol de servicio a la comunidad. Reconocen que supone una buena oportunidad para enfrentarse a situaciones similares a las de su futuro profesional y para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes significativas a nivel vocacional y de aceptación de la diversidad. Además, son capaces de fortalecer su compromiso como ciudadanos activos y solidarios.

Se acepta la H3: Los estudiantes del Grado de Educación Infantil y del Grado de Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid opinan que el ApS contribuye al desarrollo de competencias y habilidades docentes, pues creen que a partir de las instancias de aprendizaje realizadas, lograron fortalecer y potenciar aspectos significativos para su futuro rol como educadores, ya sea en materia didáctica, de inclusión educativa y de derechos humanos.

Entre las limitaciones de este estudio se halla la parcialidad en la selección de informantes, ya que la muestra la componen exclusivamente alumnos y no otros participantes en el ApS, como son los docentes, tutores de las entidades sociales y beneficiarios del servicio. Incluir estas voces permitiría realizar un análisis exhaustivo y de mayor alcance que facilitaría la realización de futuras investigaciones y la mejora de las experiencias de ApS en la universidad. Además, sería conveniente completar este estudio con otras técnicas de tipo cualitativo que ayuden a conocer en profundidad la opinión de los actores del ApS sobre sus efectos.

## Referencias bibliográficas

Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social (RIEJS). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11.

- Aramburuzabala, P. y García-Peinado, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros. *Libro de actas del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona: CIDUI Congr s Internacional de Docència Universit ria i Innovació.
- Aramburuzabala, P. y García-Peinado, R. (2013). Aprendizaje-Servicio en la formación inicial de maestros comprometidos con la justicia social. *Colección Educación y comunidad*(8), 14-21.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: GRAÓ.
- Bowen, H. (1953). *Social responsibilities of the businessman*. New York: Harper & Brothers.
- Comisión Europea/EACEA P9/Eurydice. (2012). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación del proceso de Bolonia*. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea/EACEA P9/Eurydice. (2010). *La educación superior en Europa 2010: el impacto del proceso de Bolonia*. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Cortina, A. y Conill, J. (2001). *Educar en la ciudadanía*. Valencia: Institució Alfons el Magn nim.
- Conferencia Europea de Ministros de Educación. (2007). *Comunicado de Londres Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. 18 de Mayo de 2007. Disponible en [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007\\_London\\_Communique\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_Spanish.pdf)
- Conferencia Europea de Ministros de Educación. (1998). Declaración de La Sorbona Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior. 25 de Mayo de 1998. Disponible en [http://www.uhu.es/convergencia\\_europea/documentos/documentos2006/documento-sorbona-1998.pdf](http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/documentos2006/documento-sorbona-1998.pdf)
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Furco, A. (2006). El impacto educacional del aprendizaje servicio  Qu  sabemos a partir de la investigación? University of California-Berkeley. Disponible en

<http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/resultatsinvestigacio-aps-furco-modo-de-compatibilidad.pdf>.

- Ibarrola-García, S. y Artuch, R. (2016). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. *Contextos educativos*, 19, 105-120.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la universidad del país vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed), *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Odría, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), 627-640.
- Martínez-Odría, A. (2006). Service-Learning. Connecting Universities and Communities. Critical Review of the Literature. The Spanish Case. Proyecto CIVICUS (Leonardo Da Vinci). Proyecto de cooperación universitaria promovido por la comisión europea y coordinado por la Vytautas Magnus University (Lituania).
- Mateo, J. (2004). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra Alzina, *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). Madrid: La muralla S.A.
- Ministerio de Educación. (2011). *La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible*. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-responsabilidad-social-de-launiversidad-y-el-desarrollo-sostenible/universidad-espana/14925>
- Opazo, H. (2015). *Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado. Un estudio de caso* (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario*, 45-67.
- Puig, J. M. y Palos Rodríguez, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 60-63.
- Root, S. (2005). Improving Service-Learning Practice: Research on Models to Enhance Impact. En: S. Root, J. Callahan y S. Billig (Eds.), *The National Service-Learning in*

*Teacher Education Partnership: A Research Retrospective* (pp. 3-15). Greenwich: Information Age.

Root, S., Callahan, J. y Sepanski, J. (2002). Service-learning in teacher education: A multisite study. Comunicación presentada en *the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*, New York.

Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord), R. Batlle, C. Bosch, M. De la Cerda, T. Climent, M. Gijón, y J. Trilla, *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona: Grao.

Tapia, M. N. (2010). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez, *Aprendizaje servicio y responsabilidad social en las universidades* (pp. 27-57). Barcelona: Octaedro.



# **Papel de la Inspección Educativa en las evaluaciones externas de España**

**Susana Herradas Martín<sup>1</sup>**

## **1. Introducción**

En España tras las dos últimas reformas educativas se han implementado sistemas de evaluación externa buscando la mejora de la calidad educativa, en línea con los modelos de organización posburocráticos de las instituciones, buscando la eficacia dentro de un modelo educativo globalizado (Ball, 2013).

Debido a la singularidad de la organización del Estado Español por Autonomías, regiones con su propio gobierno e instituciones, que a su vez dependen del gobierno central, la interpretación de la norma y el papel de la Administración Educativa varían de unas comunidades autónomas a otras. A pesar de esto, esta organización institucional ofrece ciertas singularidades a la hora de aplicar la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa mostrando regularidades que nos ayudan a entender la realidad educativa española. En España, por tanto, cada Comunidad Autónoma ha desarrollado sus propios sistemas de intervención para la Inspección Educativa, dentro del contexto legal del Estado.

Tomando como referencia los datos del estudio “Opinión del profesorado sobre evaluaciones externas. Base de Datos” (Monarca y Rappoport, 2015), se analizará el papel que desempeña la Administración Educativa en la aplicación de estas evaluaciones externas y si éste es percibido por los docentes como un elemento de mejora y a su vez ayuda en el desempeño docente y por ende, si se considera que ayuda a mejorar la calidad educativa.

La evaluación institucional realizada por las diferentes Comunidades Autónomas, es una evaluación que determina el grado de implementación del curriculum mediante la

---

<sup>1</sup> Maestra especialista en Educación Física por la Universidad Complutense de Madrid. Estudiante de Máster de Calidad y Mejora de la Educación (UAM). Email: [suherradas@hotmail.com](mailto:suherradas@hotmail.com)

valoración de los resultados obtenidos por los alumnos en dicha prueba cuantitativa. (Bolívar, 2006).

Partimos de la base de que cualquier evaluación externa que únicamente valore el rendimiento del alumno según un conjunto limitado de competencias, no deja de ser un planteamiento reduccionista del concepto de evaluación (Gentili, 2014). A pesar de este reduccionismo, no podemos olvidar que el desarrollo de estas evaluaciones externas ha modificado la realidad de la práctica educativa española. En este trabajo queremos profundizar dentro del ámbito de la Inspección Educativa, donde se abren grandes interrogantes. ¿Realiza la Inspección Educativa un seguimiento de los planes de mejora de los centros que surgen a partir de los datos obtenidos en las evaluaciones externas o simplemente supervisa a los centros? ¿Cómo perciben los docentes a la Inspección Educativa? ¿La Inspección Educativa añade valor al proceso de aplicación de la evaluaciones externas?, etc.

Ha quedado evidenciado, según algunos autores, que existe una relación entre las evaluaciones externas y los procesos de cambio y mejora de la educación, de las políticas educativas y de las prácticas educativas (Martín, 2011; Murillo, Román y Hernández-Castilla, 2011; Ritacco 2014; Román y Murillo 2009; Tiana, 2011, 2014). Pero la información obtenida de esos procesos evaluativos no llega verdaderamente a los docentes para poder mejorar su desempeño (Ormanza, 2010). Por otro lado hay que tener en cuenta que las evaluaciones externas al ser analizadas fuera del ámbito pedagógico por los medios de comunicación masiva y el mundo político, pierden parte de la funcionalidad como herramienta para la mejora de la calidad y la equidad en educación (Iaies, 2003). En ocasiones las evaluaciones se convierten en un objetivo en sí mismo en lugar de ser un instrumento de mejora.

Estas pruebas externas tienen como objetivo determinar el aprendizaje alcanzado por los alumnos y deben ser gestionadas de forma rigurosa analizando su funcionalidad que viene determinada por el grado de impacto, la finalidad y el tratamiento de datos que se realiza de ellas (Rul, 2012). El impacto se valora en función de cómo dichas pruebas ayudan al alumno, al docente y al centro en su mejora. Con respecto a la finalidad sería deseable que aportase una información complementaria y no meramente de rendición de cuentas. Por último, el tratamiento de datos facilitaría una explicación de resultados enmarcados en un contexto. Muchas veces no se puede llegar a ello ya que las diferentes

pruebas en cada edición poseen un marco referencial diferente con respecto a los niveles y los objetivos, con lo que dificulta el análisis de los datos.

Este diferente marco referencial en función de objetivos, contenidos y competencias educativas afecta negativamente al valor intrínseco de las pruebas externas disminuyendo su validez y fiabilidad (Rul 2013).

Con el desarrollo y aplicación de las evaluaciones externas se busca una mejora de la calidad educativa (Murillo, 2010). El objetivo final es una educación de calidad, aunque el concepto de calidad posee multitud de acepciones dependiendo de los marcos teóricos, racionalidades o intereses desde los que se habla o se posiciona cada uno (Monarca, 2012a). Entender la educación como un sistema complejo, donde las evaluaciones pretenden obtener información del conjunto de todos sus elementos: alumnos, docentes, administración educativa, etc.; y de las relaciones que se establecen entre ellos. En contra de las que buscan emitir juicios sobre sus resultados elaborando rankings únicamente en función de los resultados (Martínez Rizo, 2013; Monarca, 2012b). Este es el posicionamiento desde el que se plantea este trabajo.

Una vez establecido el modelo de educación de calidad que nos enmarca, determinar si los datos que se obtienen de las diferentes evaluaciones externas en España aportan una mejora a los diferentes ámbitos educativos es una prioridad. En el presente trabajo se busca abordar el papel de la Inspección Educativa en todo este proceso y cómo es percibido por parte de los docentes, si cómo una herramienta de ayuda o cómo un elemento de accountability (Elmore, 2003), rendición de cuentas educativa. Sería deseable separarnos de las lógicas gerencialistas, para que el papel de la Administración en la aplicación y desarrollo de las evaluaciones externas favoreciese la equidad educativa. Con un grado mayor de autonomía por parte del centro que le permitiese adaptarse al contexto real educativo y facilitar las estructuras necesarias para compensar las dificultades que se detectasen en los diferentes entornos educativos (Bolívar, 2006).

Para realizar esta aproximación al papel de la Inspección Educativa en España en relación a las evaluaciones externas realizadas por las diferentes Comunidades Autónomas nos vamos a basar en el estudio realizado en 2015 por Monarca y Rappoport antes mencionado. Dicho estudio en una de sus partes recoge las opiniones de los docentes sobre el papel que juega la Inspección en este tipo de evaluaciones externas. Antes de

acercarnos a los datos del estudio, se describirá la situación actual de la Inspección Educativa en España y su relación con las evaluaciones externas.

## **2. La Inspección Educativa en España**

Tradicionalmente en España la Inspección Educativa es el puente entre la Administración y los centros docentes. Posee información plenamente actualizada de las novedades en el Sistema Educativo así como de los diferentes centros docentes y sus comunidades educativas. A su vez, deben proporcionar asesoramientos con respecto a la organización, administración, gestión y evaluación en los centros docentes. Estas funciones de información y asesoramiento facilitan a la Inspección Educativa a participar como mediadora entre ambos ámbitos. Se recoge la evaluación como la función clave para mantener la mejora permanente del Sistema Educativo que persigue una educación de calidad (Casanova, 2006).

Según un estudio realizado por Tomás Secadura en 2015, el modelo anteriormente descrito necesita una revisión estructural, porque se están perdiendo la proximidad y la conexión de la Administración educativa y los centros docentes. La Inspección Educativa debe adaptarse a una evolución sistémica de las diferentes instituciones y dar respuesta a las nuevas realidades educativas. Pero la Inspección Educativa sigue funcionando con una rígida estructura burocrática heredada de la Ley General de Educación de 1970. Esta estructura tan burocrática interfiere en el desarrollo de procesos más eficientes para el Sistema Educativo (Secadura, 2015).

Las Administraciones Públicas no han renovado la Inspección Educativa acomodándola a los cambios educativos actuales (Secadura, 2008). Centrándose el trabajo de ésta hacia el seguimiento de las rutinas burocráticas de cada uno de los centros asignados a un inspector. Autores especializados explican esta situación, con respecto al papel que desempeña la Inspección Educativa dentro del Sistema Educativo Español atendiendo a los siguientes aspectos, por ejemplo, Díaz-Carrasco (2011) asocia a un frágil código profesional los conflictos surgidos en la función inspectora por el constante cambio en los sistemas educativos, por otro lado; Secadura (2011) destaca la pasividad del cuerpo de inspectores y su resistencia al cambio lo que provoca un estancamiento en la institución. Otros autores como Rul (2013) recalca los problemas de dependencia institucional y un

desarrollo insuficiente de sus funciones, ya que tiene una estructura generalista y multiniveles, que en ocasiones no es capaz de enmarcar procesos concretos de mejora.

Volviendo a la falta de autonomía, esta viene dada por ser una organización con dependencia de la Administración Educativa por lo que tiene un bajo perfil orgánico, a esto se le añade el principio de territorialidad, donde la acción de cada inspector se ve acotada a un determinado distrito, lo que no facilita la permeabilidad.

En relación a la planificación de sus tareas, existen grandes diferencias entre las Comunidades Autónomas en cuanto a la duración de sus planes de Actuación siendo los planes a corto plazo los que desarrollan el 62% de Comunidades, mientras que a medio y largo plazo no superan el 30%. Dentro de esas actividades, según la información recogida en el XII Congreso Estatal de Inspectores de Educación (2012), la mayoría de ellas no tienen apenas proyección sobre los centros asociados. Suelen ser actividades recursivas y con naturaleza meramente burocrática. Su exceso y la poca efectividad hacen que carezcan de sentido.

En la evolución de la función inspectora, podemos hablar de avance en lo referido a la protocolización de procesos, que mejoran la reflexión y revisión en la búsqueda de la subsanación de debilidades. Teniendo en cuenta las informaciones que se recogen de EURYDICE (2012), los sistemas educativos se orientan hacia la evaluación de la calidad de la educación tomando la rendición de cuentas como pilar fundamental, basada ésta en el rendimiento de los alumnos. La Inspección toma partido, al ser la encargada de aplicar esas pruebas externas en los diferentes centros docentes y del uso que se hace de los resultados obtenidos. Según recogen los estudios EURYDICE, esta participación de la Inspección Educativa no aporta ningún valor añadido al proceso. Por esta razón, la Inspección Educativa debiese revisar su enfoque para dirigirlo hacia los objetivos globales del Sistema Educativo. Objetivos que intenten reducir y mitigar el abandono escolar, que fomenten la mejora en el rendimiento desde una perspectiva multifactorial pedagógica.

Según la realidad actual, la función evaluadora está enfocada a una modalidad de supervisión y control (Secadura, 2015), en vez de una evaluación formativa que garantice la equidad de todos los estudiantes del Sistema Español desde los diferentes contextos educativos. No son aprovechadas las evaluaciones externas como instrumentos de cambio y mejora educativa. Esta evaluación no debiese limitarse al rendimiento de los alumnos, sino a los demás ámbitos del Sistema Educativo como los procesos de enseñanza y

aprendizaje, la organización de los centros, formación docente y valoración del Sistema Educativo. Debería entenderse desde un punto de vista multidisciplinar.

Los docentes valoran muy positivamente cuando la Inspección Educativa participa de forma activa en la implementación que la Administración exige y demanda con el asesoramiento necesario para producir una mejora en el proceso educativo (Monarca y Fernández-González, 2016). Esta interacción es mucho más valorada cuando se produce con todo el equipo docente y no únicamente con el equipo directivo, ya que éste es el encargado de, a partir de los resultados revelados en las evaluaciones externas, proponer mejoras reales adaptadas al contexto educativo, mejoras que van directamente a las aulas y no al mero desarrollo de documentos educativos que tradicionalmente es en lo que se queda el papel normativo de la Inspección Educativa (Monarca y Fernández-González, 2016).

### **3. La Inspección y las evaluaciones externas**

Las evaluaciones externas han adquirido gran significación en el contexto de globalización actual. Lo que conforma una nueva realidad educativa estructurada a partir de la rendición de cuentas o accountability (Dale, 1999; Lundgren, 2013; Monarca, 2015; Tarabini y Bonal, 2011; Tripney, Kenny y Gough, 2014). En la Administración se han consolidado estos procesos de evaluación como reguladores de los sistemas educativos. La aplicación y desarrollo de estas evaluaciones externas forman parte de una nueva gestión del Estado y un papel regulador por parte de la Administración (Deluze, 2006). A pesar de los aspectos negativos de la rendición de cuentas (Stobart, 2010; Supovitz, 2013), entre ellos, la estandarización de contenidos curriculares y de prácticas educativas (Ball, 2015; Monarca, 2012b, 2015; Popkewitz, 2013; Rappoport y Sandoval, 2015), encontramos aspectos positivos que vale la pena destacar para encaminar nuestro trabajo hacia la mejora educativa (Martín, 2011; Murillo, Román y Hernández-Castilla, 2011; Ortiz y Montoya, 2015; Pérez Centeno, Asprella y Torranzos, 2015; Ritacco 2014; Román y Murillo 2009; Tiana, 2011, 2014).

Para delimitar el tipo de pruebas externas que se realizan en España podemos decir que se realizan evaluaciones externas internacionales: PISA, TALIS, TIMSS y PIRLS, evaluaciones del Sistema Educativo reguladas por la LOMCE: en 3º y 6º de Primaria, 3º y 4º de ESO y 2º de Bachillerato. Algunas de estas evaluaciones podrían aportarnos una

valiosa información, mucho más allá que la mera rendición de cuentas (Deluze, 2006). Si se completase la objetividad de la evaluación externa con una evaluación interna que tiene en cuenta el contexto educativo de los diferentes centros facilitaría la mejora y la elaboración de una propuesta de mejora consensuada y real (Martínez, 2007).

Es aquí donde el papel de la Inspección educativa se echa en falta con propuestas de mejora que imbriquen la mejora de los resultados de los alumnos, las buenas prácticas docentes, la formación docente y un acompañamiento en las propuestas de mejora. En este proceso los inspectores deberían ser los interlocutores y mediadores que faciliten el proceso (Martínez, 2007). Los centros no pueden realizar el cambio a partir de las evaluaciones en solitario, deben contar con apoyo y asesoramiento, con la ayuda de la Administración Educativa.

#### **4. Datos relacionados con la metodología**

Para conocer la situación real se estudiará la base de datos realizada en 2015 por Monarca y Rappoport, donde intentan ofrecer respuestas representativas al impacto real de las evaluaciones externas dentro de la educación en España y de cómo valora el profesorado dichas evaluaciones. En este trabajo nos vamos a centrar en la opinión del profesorado sobre el papel que juega la Inspección Educativa en la aplicación de estas pruebas externas.

Este trabajo se basa en los datos cuantitativos obtenidos a partir de un cuestionario de valoración realizado para conocer las opiniones de los docentes y equipos directivos acerca de las evaluaciones externas y la gestión de ellas que hacen las Administraciones y los centros educativos (Monarca y Rappoport, 2015).

Para conocer la percepción de los docentes sobre las evaluaciones externas en España se aplicó una encuesta a una muestra de 5.252 docentes y directivos en actividad en toda España (Monarca y Rappoport, 2015). Para la validación del cuestionario, fue aplicado en formato papel a treinta personas. En su posterior aplicación a la muestra se utilizó la herramienta gratuita de google, Googleform.

El cuestionario electrónico se envió a centros escolares tanto públicos, como privados de etapas de Primaria y Secundaria. Se solicitó al equipo directivo que reenviase el correo electrónico a toda la plantilla. Una vez recogidos los datos se analizaron con el software estadístico SPSS.

El cuestionario incluía preguntas con escala Likert para conocer el grado de afinidad por parte de los docentes con los enunciados propuestos. En el estudio las preguntas pertenecen a estos tres ámbitos: a) las evaluaciones externas, b) la gestión de las evaluaciones externas que realiza el Gobierno-Administración de su Comunidad Autónoma y c) la gestión-uso de las evaluaciones externas del propio centro de trabajo. A continuación se detallan los ítems correspondientes a cada una de ellas. (Monarca y Rappoport, 2015). En el presente trabajo nos centraremos en los resultados obtenidos en el apartado b) la gestión de las evaluaciones externas que realiza el Gobierno-Administración de su Comunidad Autónoma.

El cuestionario pasado a los docentes incluía también preguntas de opción múltiple en relación al papel de los inspectores en las evaluaciones externas, los órganos del centro donde se producen debates y las áreas de mejora percibidas. Para este artículo se seleccionarán los datos del conjunto de España. Hay que reseñar que los datos de Andalucía, Cataluña, Comunidad de Madrid y Galicia, suman el 58,4 % de los docentes encuestados.

## 5. Principales resultados

Se analizarán las respuestas globales a los ítems correspondientes a las opiniones de los encuestados sobre la gestión de las evaluaciones externas que realiza el gobierno-administración de la Comunidad Autónoma de referencia. Tomaremos como datos la tabla 1 que recoge las medianas de los datos obtenidos de todas las Comunidades Autónomas.

**Tabla 1. Opinión de los docentes de España sobre la gestión de evaluaciones externas por el gobierno-administración de su comunidad autónoma.**

Ítems	Mediana
La normativa que regula las evaluaciones externas en su Comunidad es útil	3
La cantidad de evaluaciones externas que contempla su Comunidad es adecuada	3
La información que ofrece su Comunidad sobre las evaluaciones externas es adecuada	3
Los resultados de las evaluaciones externas de su Comunidad se difunden de manera adecuada	3
Los resultados de las evaluaciones externas son expresados de manera adecuada	3
Los informes sobre los resultados de las evaluaciones externas son útiles	3
La frecuencia anual de las evaluaciones externas es adecuada	3
La Administración consulta a los profesores para implementar las evaluaciones externas	2



<b>La Administración de su Comunidad ofrece o ha ofrecido formación relacionada con las evaluaciones externas</b>	2
<b>La Administración de su Comunidad ha elaborado documentos de apoyo al profesorado relacionados con las evaluaciones externas</b>	2
<b>En la aplicación de las evaluaciones externas se contemplan las adaptaciones necesarias para que todos los estudiantes puedan realizarlas</b>	2
<b>La inspección educativa es un apoyo importante para el profesorado en la implementación de las evaluaciones externas</b>	2
<b>La Administración utiliza los resultados de las evaluaciones externas para promover políticas de equidad</b>	2
<b>La inspección educativa tiene un rol importante en el asesoramiento al profesorado para establecer estrategias de mejora relacionadas con los resultados de las evaluaciones externas</b>	2
<b>Los informes que realiza su Administración sobre los resultados de las evaluaciones externas ofrecen orientaciones específicas para su centro</b>	2

Nota: Valores de respuesta=1:totalmente en desacuerdo;2: en desacuerdo;3:ni de acuerdo ni en desacuerdo;4:de acuerdo;5: total de acuerdo

Fuente: Monarca y Rappoport, 2015, p. 25

La información que nos muestra la tabla 2 de forma genérica es que no se valora ni positiva ni negativamente la aplicación de pruebas externas, su frecuencia y la devolución de información sobre ellas. De manera más clara aparece una percepción negativa del papel de la Inspección Educativa en todo este proceso, ya que los docentes no tienen el sentimiento de que exista un asesoramiento técnico para solventar las deficiencias encontradas. Tampoco existen documentos de devolución de información específica para la realidad del centro educativo correspondiente. Tampoco perciben que esta devolución de información tenga un carácter funcional de mejora dentro del centro o de los procesos educativos, es decir de los aspectos pedagógicos necesarios para mejorar tras una evaluación.

Los docentes no participan en la elaboración e implementación de las pruebas externas, tampoco han percibido o participado en planes de formación en este ámbito o no existen tales alternativas de formación. Otro aspecto a tener en cuenta en la aplicación de las pruebas externas es si se adaptan a la diversidad de los centros educativos, tampoco en este aspecto, parecen existir mecanismos para aplicarse estas pruebas en función de las necesidades de cada alumno atendiendo a la diversidad.

Resumiendo no se percibe ningún tipo de apoyo o asesoramiento por parte de la Inspección Educativa que se vea cristalizado en ningún plan de mejora o formación docente que favorezca o propicie esta mejora.

### 5.1. Opiniones según perfiles profesionales

Conocer el perfil de los encuestados aporta una información relevante, ya que la valoración cambia singularmente si los encuestados desempeñan o no cargos dentro de la estructura escolar.

**Tabla 2: Opinión de los docentes de España sobre la gestión de las evaluaciones externas que realiza el gobierno-administración de su comunidad autónoma según la función principal desempeñada (medianas)**

Ítems	Equipo directivo	Maestro Profesor	Jefe dep. Coord. Ciclo	Orientadores/PTSC o Int. Social	PT, AL o Compensatoria	Otros
La normativa que regula las evaluaciones externas en su Comunidad es útil	3	3	3	3	3	3
La cantidad de evaluaciones externas que contempla su Comunidad es adecuada	3	3	3	3	3	4
La información que ofrece su Comunidad sobre las evaluaciones externas es adecuada	4	2	2	2	3	3
Los resultados de las evaluaciones externas de su Comunidad se difunden de manera adecuada	4	3	3	3	3	4
Los resultados de las evaluaciones externas son expresados de manera adecuada	3	3	2	3	3	3
Los informes sobre los resultados de las evaluaciones externas son útiles	3	2	3	2	3	4
La frecuencia anual de las evaluaciones externas es adecuada	4	3	3	3	3	4
La Administración consulta a los profesores para implementar las evaluaciones externas	2	2	2	2	2	2
La Administración de su Comunidad ofrece o ha ofrecido formación relacionada con las evaluaciones externas	2	2	2	2	2	2
La Administración de su Comunidad ha elaborado documentos de apoyo al profesorado relacionados con las evaluaciones externas	3	2	2	2	2	2
En la aplicación de las evaluaciones externas se contemplan las adaptaciones necesarias para que todos los estudiantes puedan realizarlas	2	2	2	2	2	2
La inspección educativa es un apoyo importante para el profesorado en la implementación de las evaluaciones externas	3	2	2	2	2	3
La Administración utiliza los resultados de las evaluaciones externas para promover políticas de equidad	2	2	2	2	2	2

La inspección educativa tiene un rol importante en el asesoramiento al profesorado para establecer estrategias de mejora relacionadas con los resultados de las evaluaciones externas	3	2	2	2	2	2
Los informes que realiza su Administración sobre los resultados de las evaluaciones externas ofrecen orientaciones específicas para su centro	2	2	2	2	2	2
<b>Nota: Valores de respuesta=1:totalmente en desacuerdo;2: en desacuerdo;3:ni de acuerdo ni en desacuerdo;4:de acuerdo;5: total de acuerdo</b>						
Fuente: Monarca y Rappoport, 2015, p. 77						

Podemos resaltar que los miembros de los equipos directivos están más de acuerdo con el papel que desarrolla la Administración Educativa en la realización de pruebas externas en sus centros, la frecuencia de estas y devolución de la información que ofrece cada Comunidad Autónoma ; que el resto de miembros de los centros educativos. Es revelador que todos los miembros de los centros educativos no perciban un papel positivo de la Inspección en ninguno de los ítems referidos a ésta.

## 6. Análisis y Conclusión

En un marco transnacional globalizado, donde cada vez tienen más peso las nuevas formas de gestión de las Administraciones basadas en la Accountability y la búsqueda de la eficiencia, que viene determinada por las necesidades funcionales del mercado de trabajo, éstas condicionan la estructura y los procesos de las instituciones educativas. Las instituciones educativas no se encuentran ajenas a este cambio de modelo posburocrático, donde las evaluaciones externas ejercen una función reguladora (Ball, 2013). Tenemos que empezar a reconocer que estamos siendo normalizados a través de un “nuevo sentido común” que se encuentra en la sociedad, fuera de la escuela y a su vez dentro de la estructuración de la propia escuela. Se trata de supervisar, no mejorar, el trabajo de los docentes mediante una nueva conformación y desarrollo. Es evidente que las evaluaciones externas han llegado para quedarse, la pregunta es ¿nos reportarán beneficios? ¿Seremos capaces de implementarlas para obtener mejora educativa encaminada a la equidad educativa? Y por último qué papel están desarrollando los servicios de Inspección en España en todo este proceso.

En el presente trabajo se ha intentado conocer la realidad de la Inspección Educativa y cómo es percibida ésta por los docentes. En las funciones de la Inspección anteriormente desarrolladas, el papel supervisor sobre los centros educativos debe revisarse, atendiendo a las propuestas de los propios inspectores. Dentro de este papel supervisor, se encuentra la evaluación. Aunque hemos observado que en España han proliferado instituciones encargadas de realizar y supervisar las evaluaciones externas, sigue siendo la Inspección Educativa la encargada de llevar a cabo la realización de las pruebas externas. Donde el papel de la Inspección no añade ningún valor positivo a la función supuestamente de mejora de la calidad educativa de las mismas. Analizando los datos aportados por EURYDICE 2012 y los datos del estudio de Monarca y Rappopot en 2015 sobre la opinión de los docentes y las pruebas externas que certifican esta afirmación.

La devolución de información relevante para el centro se realiza principalmente a los equipos directivos, dejando al margen al resto de miembros del centro. El papel que ejerce la Inspección Educativa en supervisar el diseño de los planes de mejora es bajo. De manera que son los centros los que tienen que desarrollar este trabajo, sin el apoyo o asesoramiento deseable. Las nuevas orientaciones sobre liderazgo distribuido abogan por la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, siguiendo a Elmore (2003, p.25) en su enfoque donde “la mejora es más una cualidad de la organización, no de caracteres preexistentes de los individuos que trabajan en ella”, es necesario favorecer el desarrollo de una dinámica de trabajo por encima de los personalismos. Un trabajo en común para alcanzar una mejora, de la que todos los miembros de la organización se sientan partícipes y comprometidos con ella. Trabajar por una comunidad profesional de aprendizaje con una cultura cohesionada alejada del mero voluntarismo docente y de “la lógica de la confianza” (Elmore, 2010).

En este proceso se pasa a organizar las instituciones educativas desde una lógica no burocrática con una dimensión pedagógica. Alcanzar una visión ampliada de lo que es la profesión docente más allá del simple trabajo individual, donde el desarrollo personal y colegiado esté enmarcado en un contexto un lugar determinado. Esta evolución de las instituciones debería estar acompañada y fomentada desde la Inspección Educativa y ser las pruebas externas un elemento impulsor de esta transformación. No como son en la actualidad, sistemas de evaluación que modifican y regulan las prácticas educativas (Monarca, 2012b). El cuerpo de inspectores debería brindar a la educación (centros

docentes, docentes y comunidad educativa) todo el asesoramiento y apoyo para facilitar una mejora dentro de los centros escolares. Una mejora enmarcada en las diferentes realidades de los centros, fomentando la formación docente para solventar las deficiencias, tutelar proyectos de mejora.

La Educación en España necesita una Inspección más dinámica y funcional, que atienda a las necesidades de las escuelas en la actualidad. Sería necesario abandonar una estructura excesivamente burocrática centrada en la certificación de procesos más que en implementar planes de mejora. Transformar la idea del modelo de “management” -modelo administrativo burocrático- (Dubet, 1998), donde se concibe al alumno como cliente en una idea de instituciones educativas flexibles que mejoren el rendimiento escolar y el funcionamiento de estas, según Leithwood (2009) remodelando las estructuras organizativas, flexibilizando sus procesos permitiendo a las escuelas adaptarse a un entorno cambiante y facilitar el trabajo y el rendimiento de los profesores, alumnos y personal administrativo que forma parte de la comunidad escolar. Esta flexibilidad afecta además a toda la comunidad educativa, familias, instituciones relacionadas, de manera que se construye una cultura colaborativa dentro de la propia institución educativa. Este nuevo planteamiento legitima a la organización e influye en sus miembros para la mejora de la calidad, que se expresa en los aprendizajes de los alumnos (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009 citados en Bolívar 2010, p.18) y abandona la mera rendición de cuentas en la que se han convertido las evaluaciones externas.

### Referencias bibliográficas

- Antúnez, S. (2009). La inspección educativa y la evaluación de la formación permanente de los profesionales de la educación. *Avances en Supervisión Educativa*, 10, 1-6.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gest. Ação*, 9(1), 37-60.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.

- Carvalho, L. M. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1009-1036.
- Casanova, M. A. (2006). Supervisión, evaluación y calidad educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (1). Disponible en <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/2>
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 5, 13. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30551320>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la escuela. *Sociología de la experiencia escolar*, 1, 9-11.
- Elmore, R. E. (2000). Building a new structure for school leadership. Washington, DC: Albert Shanker Institute. Disponible en <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>
- Elmore, R. F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 7(1-2).
- Esteban Frades, S. (2007). Reflexiones sobre las antinomias de la Inspección Educativa en España. Un problema sin resolver. *Revista Avances de Supervisión Educativa*, 6. Disponible en <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/273>
- EURYDICE (2012). *Cifras clave de la Educación en Europa 2012*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).
- Gentili, P. (2014). La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción. Buenos Aires: CITEAL.
- Ormaza, V. B. (2010). Las evaluaciones de logros educativos y su relación con la calidad de la educación. *Revista Ibero-Americana de Educação*, (53), 83-96.
- Iaies, G. (2003). Evaluar las evaluaciones. En IIPE-UNESCO, *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (pp. 15-35). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

- Lobato, E. M. (2007). La evaluación externa en educación. *Avances en Supervisión Educativa*, (5). Disponible en <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/264>
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: aportes desde la investigación*. Santiago: Fundación Chile.
- Lundgren, U. (2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 15-29.
- Martínez, S. P. y de la Torre, R. B. (2007). La evaluación de centros docentes: un enfoque integrado. *Avances en Supervisión Educativa*, 5. Disponible en <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/260>
- Martínez Rizo, F. (2013). El futuro de la evaluación educativa. *Sinéctica*, 40, 01-11.
- Mellado, C. S. (2007). El modelo de evaluación de diagnóstico de Andalucía. *Avances en Supervisión Educativa*, 5. Disponible en <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/265>
- Monarca, H. (2012a). La racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 1, disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/5218Monarca.pdf>
- Monarca, H. A. (2012b). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles educativos*, 34(135), 164-176.
- Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*, 17-42.
- Monarca, H. y Fernández-González, N. (2016). El papel de la inspección educativa en los procesos de cambio. *Cuadernos de Pesquisa*, 46(159), 212-233
- Monarca, H. y Rappoport, S. (2015). *Opinión del profesorado sobre evaluaciones externas. Base de datos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid-GIPES.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación*, 53(53), 97-120.
- Navarro, T. S. (2014). Fortalezas y debilidades de la organización y funcionamiento de la inspección de educación. *Avances en Supervisión Educativa*, 21. Disponible en <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/77>

- Ritacco, M. (2014). Impacto de la evaluación externa en los centros educativos públicos de la provincia de Granada (Andalucía). La perspectiva de los actores educativos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 5-25.
- Román, M. y Murillo F. J. (2009). La evaluación de los aprendizajes escolares: un recurso estratégico para mejorar la calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 4-9.
- Rul, J. (2013). "Problemas y retos de la Inspección de educación". *Educación*, vol. 49/1, pp. 29-48.
- Secadura, T. (2012). La evaluación. Modelos de intervención de la Inspección. XII Congreso Estatal de Inspectores de Educación. *Las evaluaciones externas de los centros. La intervención de la Inspección de Educación*. ADIDE Madrid y ADIDE-Federación. Madrid, Alcalá de Henares. Disponible en <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/519>
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.
- Tiana, A. (2011). Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación. En E. Martín y F. Martínez (Coord.), *Avances y Desafíos en la evaluación educativa* (pp. 17-26). Madrid: OEI.
- Tiana, A. (2014). Veinte años de políticas de evaluación general del sistema educativo en España. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, (2), 1-21.
- Tiana, A., Moya, J. y Luengo, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain. *European Journal of Education*, 46(3), 307-322.
- Tripney, J, Kenny, C. y Gough, D. (2014). Enabling the Use of Research Evidence within Educational Policymaking in Europe. Lessons from the EIPEE Project. *European Education*, 46(1), 55-74.



# La importancia de los géneros en la Didáctica de las Lenguas. Una experiencia pedagógica en Inglés Técnico en la Educación Superior<sup>1</sup>

Carina Llosa<sup>2</sup>

## 1. Introducción

Teniendo en cuenta que según Hutchinson y Waters (1987) para diseñar un curso de Inglés con Fines Específicos (como lo es el curso en cuestión) todas las decisiones sobre los contenidos y la metodología a elegir deben estar sujetas a las necesidades del estudiante, se torna indispensable identificar dichas necesidades y diseñar una propuesta que las satisfaga. Esto nos lleva a situarnos en una concepción de la lengua extranjera como un instrumento a dominar en situaciones específicas relevantes para el alumno (una lengua de servicio), en línea con las ideas de Volóshinov (2009) acerca del lenguaje y sus implicancias en la enseñanza del mismo:

El lenguaje vive y se genera históricamente en la comunicación discursiva concreta, y no en un sistema lingüístico abstracto de formas, ni tampoco en la psique individual de los hablantes. Por consiguiente, un orden metodológicamente fundado del estudio del lenguaje debe ser el siguiente:

- 1) formas y tipos de interacción discursiva en relación con sus condiciones concretas;
- 2) formas de enunciados concretos, de algunas actuaciones discursivas en estrecha relación con la interacción cuyos elementos son estos enunciados, eso es, los géneros de las actuaciones discursivas, determinados por la interacción discursiva, en la vida y en la creación ideológica;

---

<sup>1</sup> Artículo basado en el Trabajo Final del curso de posgrado “Concepciones del Lenguaje y Didáctica de las Lenguas (desde un enfoque plurilingüista)” de C. Llosa, presentado en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) el 7 de febrero de 2017.

<sup>2</sup> Docente de Inglés en la Lic. en Diseño Artístico Audiovisual y en la Lic. en Agroecología de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN, Argentina). Profesora de inglés y magister en Ciencia, Tecnología e Innovación especialidad en Divulgación de la Ciencia, Tecnología e Innovación (UNRN). Email: [cllosa@unrn.edu.ar](mailto:cllosa@unrn.edu.ar)

3) a partir de ahí, una revisión de las formas del lenguaje tomadas en su versión lingüística habitual (Volóshinov, 2009, pp. 153-154).

La concepción de un lenguaje concreto que se manifiesta a través de los géneros, nos aleja de listados de contenidos predeterminados e insuficientemente contextualizados, para acercarnos a pensar en las situaciones concretas que enfrentará el alumno. Dicho posicionamiento implica diagramar el curso alrededor de textos, desglosándolos en contenidos de uso, forma y sentido necesarios para afrontar dichas situaciones, pensando en clave de apropiación y actuación (en el sentido chomskiano) de la dimensión dialógica y monologal.

En otras palabras, se torna inminente desarrollar propuestas didácticas que se centren en el uso del idioma, combinando al interaccionismo social con la dinámica de los signos lingüísticos, para lograr una integración de la gramática (morfología y sintaxis) y la praxis, que incluya las nociones de signo, enunciado y texto. Y es en este sentido que los textos se tornan fundamentales, ya que son acciones de lenguaje y operaciones psicológicas, integrando al lenguaje como práctica social que nos permite entender, interactuar y transformarnos siendo “*la dinámica y la creación verbal (...) dos aspectos simultáneos de la acción de lenguaje*” (Riestra, 2014, p.146).

A pesar de la concepción instrumental del Inglés como Lengua de servicio, no es raro ver a la hora de su implementación, especialmente en cursos de carga horaria reducida, un gran hincapié en las categorías gramaticales y los fenómenos lingüísticos. Esto deviene en una fuerte tendencia descriptiva que si bien incluye práctica, esta no es lo suficientemente exhaustiva para que el alumno se apropie de la forma. Otra manera de compensar la reducida carga horaria consiste en atomizar los contenidos, con la intención de simplificarlos, cuando en la práctica esta simplificación produce el efecto opuesto, al quitarle el sentido concreto y convertirlo en una abstracción aislada. Como señala Bronckart tomando las ideas de Roulet et al., el análisis debe ser global y descendente:

(...) el análisis de los textos sólo puede ser *descendente* (desde las actividades sociales a las actividades verbales, desde estas últimas a los textos y a sus componentes lingüísticos), y sólo en este marco podrán ser identificadas regularidades independientes del contexto, operaciones relacionadas con el contexto y particularidades de los paradigmas de la lengua natural utilizada, es decir, regularidades pertenecientes al texto en tanto “*objeto lingüístico abstracto*” (Bronckart, 2007, p.10).

Coincidimos con Morin (1998, p. 14) acerca de la importancia del contexto, en lo que él denomina religazón: “Así, la primera misión de la enseñanza es aprender a religar, más aún ahora que se aprende demasiado a separar. Al mismo tiempo es necesario aprender a problematizar”. Es importante tener en cuenta esta necesidad de “reaprendizaje del pensamiento” y los tres principios que lo componen:

- el de bucle auto-productivo, que rompe con la causalidad lineal, ya que el lenguaje, que emerge de la sociedad, retroactúa sobre la misma sociedad;
- el de la dialógica, necesaria para enfrentar realidades profundas que unen verdades aparentemente contradictorias;
- el holográfico que enfatiza que no solo la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte.

Por lo tanto, a pesar de la tentación de desmembrar los contenidos en porciones a simple vista “digeribles”, es necesario no descartar su contexto y las relaciones con él, que le dan el verdadero sentido y permiten entender su uso concreto.

## **2. La selección de contenidos de la propuesta pedagógica**

Atendiendo a que el perfil de egresado que persigue la Licenciatura en Agroecología es el de un profesional capaz de actualizar sus conocimientos a través de la lectura de bibliografía en su lengua de origen, se decidió centrar la propuesta de la cátedra de Inglés Técnico en la lecto-comprensión de textos académicos en inglés. La cátedra, de aproximadamente 64 horas de clase, gira alrededor de artículos científicos (*papers*) elegidos por los docentes de la carrera. Esta selección ha resultado motivadora para el alumno, debido a la relevancia de sus temáticas y porque además transforma a la cátedra de Inglés en un espacio multidisciplinario donde integrar los contenidos de las otras cátedras. Dichos textos se utilizan para abordar los contenidos de sentido, forma y uso del género “artículo científico”, con el objetivo de que el alumno adquiera el dominio de comprenderlos aún con conocimientos mínimos de Inglés, traspasando la mera tipificación tanto del género como de las categorías gramaticales que desafortunadamente está dominando el área, como explica Riestra (2011):

(...) se describen algunas marcas textuales y los contenidos gramaticales aparecen apenas aludidos en los textos, como conocimiento implícito o, si son enseñados, tienen un carácter prescriptivo y disociado de la textualización. (...) este nivel de

delimitación del problema didáctico continúa siendo abstracto si no lo encuadramos en el género como espacio sociodiscursivo-textual, la herramienta comunicativa, como producto intersíquico, colectivo e individual a la vez, un modelo que está necesariamente asociado a una actividad extraverbal que lo determina (Riestra, 2011, p. 15).

Coincidimos en la propuesta de Riestra (2011), de partir del modelo genérico de la interacción para enfocar el texto concreto y desglosar sus formatos discursivos. Teniendo en cuenta nuestros dos objetos de enseñanza, el praxeológico y el epistémico, se torna necesario reestructurar los contenidos gramaticales para lograr producir el efecto de coherencia reflexiva sobre los textos como acciones en la actividad de lenguaje.

No se trata de volver a enseñar usando los textos como “ejemplos de gramaticalidad”, sino que planteamos el camino descendente de la producción textual a los formatos discursivos y en ellos reflexionar y sistematizar la gramaticalidad encontrada, que nos permitirá entrar y salir de los textos en los géneros para reformular sentidos diversos (Riestra, 2011, p. 18).

La importancia de integrar el sentido, la forma y el uso de la lengua, también está presente en la didáctica de la lengua extranjera en la educación superior. Varios autores resaltan la importancia de enseñar estrategias de lectura para compensar un conocimiento lingüístico deficiente (Brown, 2001; Carrell, 2000; Casanave, 1988). Por ejemplo, Bernhart (2005) señala la importancia del reconocimiento del formato textual o la familiaridad con el tema, para una lectura eficiente en una lengua extranjera. Se puede ver el “giro praxeológico” que han tenido las ciencias del lenguaje al concebirlo como una actividad articulada a un marco social que se realiza en textos que se inscriben en un género y se construyen con los recursos de la lengua que señala Bronckart (2013, p. 1).

Por lo tanto, la propuesta persigue trabajar con las generalidades de la forma y el uso del género “artículo académico”, muchas de las cuales aplican también a este género en su lengua materna. También se centra en trabajar con las generalidades del sentido de los textos usados, que nos lleva a ahondar en los aspectos gramaticales y morfológicos frecuentes en este género. En palabras de Bronckart y Schneuwly (1991) se trata de realizar una *modelización* que permita conocer en profundidad los aspectos formales del género, resaltando las regularidades en el tratamiento temático, en el tratamiento comunicativo y en el tratamiento lingüístico. Coincidiendo con la propuesta de Riestra (2011, p. 16):

(...) situarnos desde el sentido del texto (necesariamente contextualizado) para después explicar lo composicional gramatical. (...) profundizar la articulación entre **sentido y forma** desde el concepto de **uso** como contexto de producción del texto (...) El trabajo con los formatos psicolingüísticos que son los tipos de discurso, nos permite realizar el pasaje gramatical, en un retorno desde la forma al sentido y es en este proceso de razonamiento en el que las partes del discurso (o categorías gramaticales) cobran sentido en el sintagma, puesto que la relación gramatical se produce dentro de los tipos de discurso.

El género “artículo científico” en inglés ya ha sido modelizado debido a que es un contenido prioritario en la enseñanza de inglés técnico en la educación superior. Presenta estructuras, vocabulario y formas retóricas prototípicas pasibles de ser reconocidas, clasificadas y sistematizadas para que el estudiante logre entenderlos, con la ayuda del diccionario y aun a pesar de poseer mínimos conocimientos de la lengua meta, como fue el caso del 65% de los estudiantes que cursaron la materia.

En la dinámica de la clase se pudo apreciar la diferencia entre competencia y actuación (Chomsky), ya que el hecho de que los alumnos comprendan los textos en inglés no implica que posean el dominio de la lengua de servicio para trabajar la forma, el uso y el sentido en inglés. Por lo tanto, el trabajo áulico de apropiación del sentido, la forma y el uso se lleva a cabo en español, en un espacio plurilingüe que le permite a cada alumno construir sus nuevos conocimientos partiendo de su entramado único de conocimientos previos. Se alienta a que los alumnos relacionen su lengua materna con la lengua de servicio, maximizando el hecho de que su competencia comunicativa única se va forjando a través de todas sus experiencias comunicativas, desde los distintos registros de su lengua histórica, hasta los distintos registros de la lengua de servicio.

Es importante en este contexto ahondar en el sentido de forma exhaustiva, ya que gracias a las nuevas tecnologías que ofrecen los traductores online, la dificultad no se centra en la mera traducción sino en la comprensión real de la traducción. Esto nos lleva a realizar diferentes actividades que ahondan en el sentido en la lengua materna, que incluyen reformulaciones y síntesis, coincidiendo con Riestra (2013, p. 15)

Para enseñar a razonar en una lengua funcional dada, en términos coserianos, el actuar debe sostenerse en la resignificación de la acción verbal en la cadena de sentido que se sostiene, a la vez, en el plano morfosintáctico de las posibilidades basadas en la redundancia consciente (con sustituciones).

Estos fundamentos fueron los que nos llevaron a incluir en la propuesta la escritura de reseñas en español. Por un lado, para maximizar el trabajo con el sentido de los *papers* en inglés, aprovechando la potencialidad epistémica de la escritura (Carlino, 2004), apelando a reformulaciones, síntesis, contextualizaciones y críticas. Por otro lado, para aunar los objetivos de la cátedra al esfuerzo conjunto que se está haciendo transversalmente en la carrera de la Lic. en Agroecología y que consiste en mejorar el dominio de la escritura académica en el idioma materno de los estudiantes. El hecho de que las mejores reseñas se sumen a un repositorio digital difundido a los alumnos y docentes de la carrera, que recientemente pudimos publicar en forma de libro (a través la editorial EAE-publishing) le agrega una motivación extra a los alumnos, que le encuentran un propósito a la actividad que trasciende el aprendizaje individual, y a los docentes que colaboran con la selección de los papers, que utilizan las reseñas de los alumnos como material didáctico. De esta forma, la comprensión del género “artículo científico” en el idioma inglés se articula con la puesta en práctica del género “reseña académica” en el idioma español, generando una sinergia.

La propuesta presenta un gran desafío tanto para los alumnos como para la docente, debido a la complejidad lingüística y epistemológica de los textos auténticos. Sin embargo, desde la didáctica de la lengua extranjera, adherimos a la propuesta de Magno y Scagnetti (2014), entre otros, de que no existen textos “difíciles” en sí mismos, sino que los estudiantes pueden acercarse a la información gradualmente, aplicando estrategias de lectura relacionadas al reconocimiento del uso, a la búsqueda de sentido y a la reflexión sobre su forma. Dichas estrategias además generan autonomía en la lectura y permiten involucrarse en procesos similares a los que atraviesan cuando leen en su lengua materna.

### **3. Su curriculum espiralado**

La propuesta didáctica de Inglés Técnico de la Lic. en Agroecología que combina la enseñanza de la comprensión del género artículo científico en inglés y la revisión del género “reseña académica” en español, se implementa a través de un curriculum “espiralado”, respetando una visión sistémica del texto y en línea con las ideas de Bruner y también mencionadas en Dolz y Schneuwly (1997, p. 92) específicamente en la enseñanza de los géneros, abordando objetivos parecidos a niveles de complejidad cada vez mayores. Como señalan los mismos autores:

El modelo dominante subyacente a la concepción no es pues el de una construcción paso a paso, elemento tras elemento, sino una reorganización de las capacidades lingüísticas dominantes en función de la intervención de nuevos elementos (nuevas operaciones adquiridas, saberes adquiridos de nuevo). (Dolz y Schneuwly, 1997, p. 92).

Por lo tanto, el curriculum propuesto es, en términos de Dolz y Schneuwly (1997) *abierto y negociado*. Especialmente teniendo en cuenta la heterogeneidad de los estudiantes en el dominio de la lengua inglesa en particular, pero también de la materna, no es posible anticipar todas las dificultades que afrontarán. Por lo tanto, requiere de ajustes durante su implementación que implican ahondar en algunos contenidos que se presuponían parte de los conocimientos previos pero resultaron no serlos, o sacar del curriculum contenidos que se presuponían nuevos pero resultaron no serlo. Este proceso es negociado por los docentes y estudiantes involucrados en el proceso de aprendizaje a través de la cursada.

El curriculum espiralado, abierto y negociado incluye el análisis del uso, el sentido y la forma los géneros elegidos, que en el campo de la didáctica de inglés se conoce como “técnicas generales de lecto-comprensión” y “microhabilidades en el idioma inglés” (estructuras sintácticas, unidades léxicas y recursos cohesivos más frecuentes). La propuesta también contiene una revisión de escritura de reseñas en español, que incluye la lectura y análisis de reseñas en español sobre textos académicos de la temática de la carrera y una clase especial de la docente de ILEA donde se revisan los contenidos relevantes. La puesta en práctica de la escritura de las reseñas se lleva a cabo de forma procesual, con una pre-entrega sin calificación. En síntesis, los contenidos de la cátedra se organizan en progresión en función de los niveles textuales de uso, sentido y forma, focalizando la actividad en el género “artículo científico” en inglés con la lecto-comprensión como objetivo principal, pero también incluyendo la necesaria revisión para poner en práctica la escritura en el género “reseña” en castellano.

#### **4. Su secuencia didáctica**

Analizaremos la secuencia didáctica de la cátedra de inglés técnico, teniendo en cuenta las cinco fases señaladas por Bronckart (2008, p. 11):

- Construir, con los alumnos, una situación de comunicación creíble y claramente finalizada;

- Analizar las propiedades de un conjunto de tipos de textos que parecían adaptados y pertinentes para este tipo de comunicación;
- Hacer producir a los alumnos textos inspirados en estos modelos de géneros y articulados a la situación de comunicación establecida;
- Evaluar los textos de los alumnos, y generar ejercicios sobre la organización textual que presenten lagunas;
- Hacer producir a los alumnos nuevos textos compartiendo el mismo objetivo comunicativo, pero mejorados tras los ejercicios efectuados.

En la cátedra de inglés técnico de la Lic. en Agroecología se construyó con los alumnos una situación de comunicación creíble, compuesta por la comprensión de textos académicos en su lengua original (en este caso, inglés), situación que frecuentemente deben atravesar como parte de su aprendizaje durante la carrera, y que deberán seguir enfrentando una vez egresados para investigar y actualizar sus conocimientos. Esta situación se combina con otra frecuente tanto en la formación de los estudiantes como en el desarrollo de sus carreras una vez graduados: la escritura académica.

Los papers elegidos por los docentes de las otras cátedras de la carrera se utilizan analizando sus características de uso, sentido y forma. A través de un análisis activo que incluye prácticas exhaustivas, se apunta alcanzar el objetivo de la comprensión del artículo científico en inglés en el plano temático, comunicativo y lingüístico. La producción de textos en inglés excede los objetivos de esta cátedra, ya que llevaría más tiempo que el disponible. Asimismo, se analizan modelos de reseñas en español en las dimensiones de forma, uso y sentido para que los estudiantes se puedan apropiar de las mismas de manera activa y produzcan textos en este género en su lengua materna. Se genera una sinergia entre la lengua materna y la lengua meta que maximiza el proceso epistémico del estudiante, coincidiendo con el enfoque plurilingüe que concibe las diferentes lenguas que experimenta el estudiante enriquecen su competencia comunicativa.

Coincidiendo con Dolz y Schneuwly (1997, p. 86) en que los objetivos de una secuencia didáctica deben adaptarse a las capacidades y a las dificultades de los alumnos dejamos de lado el objetivo de hacer producir a los alumnos los textos inspirados en los modelos del género “artículo científico”, ya que no es posible que los estudiantes que tienen conocimientos previos mínimos en la lengua de servicio puedan apropiarse de la dimensión lingüística de dicho género de forma activa (“actuación” en el sentido chomskiano), aunque sí pueden llegar a tener un conocimiento del género, desarrollando el



dominio de la competencia (también en el sentido chomskiano). Sí se puede lograr que los alumnos produzcan reseñas en español inspiradas en los modelos del género reseña académica, teniendo en cuenta que este contenido fue abarcado en la cátedra de Introducción a la Escritura y la Lectura Académica, la ayuda de la escritura procesual y la fuerte motivación instrumental de saber que el texto que están escribiendo, trasciende “el capricho áulico” para convertirse en una herramienta de estudio para docentes y estudiantes de la carrera. Con este enfoque plurilingüe, se desarrolla la competencia comunicativa del alumno a través de la comprensión de la lengua de servicio y la producción en su lengua funcional como lengua de comunicación.

La evaluación del progreso de los estudiantes en el género “artículo académico” se lleva a cabo primeramente, mediante ejercicios de lecto-comprensión, que también sirven para diagnosticar las “lagunas” que requieren mayor ejercitación. Si bien estos contenidos de uso, sentido y forma han sido previstos en el currículo, son negociados de acuerdo a la necesidad de los alumnos involucrados en el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta que cada individuo tiene una competencia comunicativa única, que comprende tanto su lengua funcional como la de servicio. Este proceso deviene en diferentes currículos simultáneos que, aunque comparten la misma base, ahondan en diferentes elementos según las necesidades de cada alumno. De esta forma se puede llevar adelante la clase desde un enfoque plurilingüista, donde se relacionan las lenguas funcionales y la de servicio, de manera grupal e individual, compartiendo algunos momentos con toda la clase y dejando otros momentos donde cada alumno, o grupo de alumnos, ahonda en los contenidos que más necesite, promoviendo la autonomía de los estudiantes con el andamiaje y monitoreo del docente.

Paralelamente, también se llevan a cabo ejercitaciones relacionadas al género “reseña académica”, utilizando los contenidos de sentido de los artículos académicos leídos en la lengua de servicio para adecuarlos al formato de reseña en su lengua funcional, que activa procesos de síntesis, contextualización y reformulación sumamente útiles para apropiarse del género “artículo académico.” De esta forma la evaluación se complementa y enriquece a través de la escritura de la reseña académica.

Asimismo, la secuencia didáctica de inglés técnico se asemeja al ejemplo de Dolz y Schneuwly (1997, p. 86) sobre las actividades que permiten hacer una progresión desde las

capacidades iniciales de los estudiantes hacia el dominio del género, desarrolladas por el Servicio de Francés:

1. Adaptar la elección de géneros y de situaciones de comunicación a las capacidades lingüísticas de los alumnos.
2. Anticipar las transformaciones posibles y las etapas que se podrían superar.
3. Simplificar la complejidad de la tarea en función de los elementos que excedan las capacidades iniciales de los alumnos.
4. Aclarar con los alumnos los objetivos concretos que se persigue y el itinerario que deben recorrer para conseguirlos.
5. Dejar tiempo suficiente para adquirir los aprendizajes.
6. Ordenar las intervenciones de manera que hagan posibles las transformaciones.
7. Escoger los momentos de colaboración con los demás alumnos para facilitar las transformaciones.
8. Evaluar las transformaciones producidas.

## **5. Su validez didáctica**

Coincidiendo con Dolz y Schneuwly (1997, p. 86) “La progresión curricular resultante todavía deberá pasar un período de prueba: ponerla en práctica y evaluarla desde el punto de vista de la validez didáctica”. Es importante analizar la validez didáctica de la propuesta, en cuanto a las posibilidades de gestionarla y la coherencia de los contenidos enseñados y los resultados esperados.

En los dos cuatrimestres en los que se ha implementado, tanto las evaluaciones formales (trabajos prácticos, parciales, autoevaluaciones) como las evaluaciones informales (especialmente entrevistas en profundidad a los estudiantes en diferentes momentos del proceso) han mostrado resultados positivos. Por un lado, los estudiantes se han apropiado de técnicas que les facilitan la lecto-comprensión de artículos científicos en inglés. Por ejemplo, la lectura rápida para encontrar información específica (scanning) o para entender la idea general (skimming) que devienen de apropiarse de la forma del género, o el reconocimiento de palabras transparentes que ayudan a comprender el sentido de los mismos. Por otro lado, han puesto en práctica los conocimientos aprendidos en ILEA acerca de la escritura de reseñas, como parte del proceso de darle sentido a los textos estudiados y como ejercitación de escritura académica en su lengua materna. Se pudo ver una mejora en la capacidad comunicativa de los alumnos, que se vio reflejada tanto en la

comprensión de textos del género artículo académico en la lengua de servicio y en la funcional como en la producción en su lengua funcional.

En el primer cuatrimestre que se implementó, se requirió que los alumnos aprueben un examen de suficiencia para poder cursar la materia, presuponiendo que para afrontar los contenidos propuestos en la cátedra era indispensable tener conocimientos básicos del idioma inglés. Sin embargo, durante la cursada se vio que los alumnos que tenían mínimos conocimientos en la lengua de servicio igualmente podían cumplir los objetivos propuestos. Esto se logró aprovechando la potencialidad del plurilingüismo, capitalizando la competencia comunicativa del alumno en su lengua funcional al relacionarla y aplicarla a la lengua de servicio. Asimismo, la búsqueda del sentido de cada texto se vio agilizada por el hecho de que gran parte del vocabulario técnico es transparente, y por la ayuda de las nuevas tecnologías que facilitan la búsqueda de términos en el diccionario. Esto nos llevó a pensar en la posibilidad de eliminar el examen de suficiencia en el cuatrimestre siguiente para que cualquier estudiante pueda cursar la materia, sin importar sus conocimientos previos en la lengua de servicio.

El cuatrimestre que prescindió del examen de suficiencia nos mostró que es posible alcanzar los objetivos del curso sin necesidad de poseer conocimientos básicos de la lengua de servicio. Los alumnos que no poseían conocimientos básicos han necesitado más tiempo fuera de clase para encontrar el sentido y reflexionar sobre la forma de los textos propuestos por la cátedra, y también fue necesario el uso de material extra para entender las nociones lingüísticas elementales. Sin embargo, y haciendo uso de su competencia comunicativa en un contexto plurilingüe, todos pudieron alcanzar los objetivos de entender textos del género “artículo académico” en inglés haciendo uso de su competencia comunicativa, los contenidos vistos en la cátedra y las nuevas tecnologías al servicio de la traducción.

## 6. Conclusiones

Teniendo en cuenta que el lenguaje es una mera abstracción que se expresa en la comunicación discursiva concreta, se torna esencial que las propuestas didácticas de las Lenguas se centren en el uso del idioma, integrando la gramática y la praxis. Esta concepción del lenguaje y su didáctica se puede llevar al aula a través del estudio de los géneros y sus textos, que representan la dinámica y la creación verbal, como se vio

mediante el análisis de la propuesta didáctica de Inglés Técnico en la Lic. de Agroecología de la UNRN.

La propuesta se centra en el trabajo con las generalidades de la forma y el uso del género “artículo académico” en inglés (muchas de las cuales traspasan la lengua en cuestión), así como también las de su sentido, a través del análisis de los aspectos gramaticales y morfológicos presentes en este género. Las estructuras, vocabulario y formas retóricas frecuentes en el “artículo académico” pueden ser reconocidas, clasificadas y sistematizadas por el estudiante, facilitándole la comprensión de los textos en este género a pesar de poseer mínimos conocimientos de la lengua de servicio y con la ayuda del diccionario. Considerando los conocimientos previos y las capacidades de los estudiantes, se incluyen en los objetivos del curso el dominio de la competencia (en el sentido chomskiano) de la comprensión de artículos académicos en inglés y la producción de reseñas académicas en español.

Teniendo en cuenta que la comprensión de un texto en la lengua de servicio es mucho más compleja que la mera traducción de los términos contenidos en él, se incluyen diferentes actividades que ahondan en la búsqueda del sentido, incluyendo la escritura de reseñas académicas en español. El enfoque plurilingüista que concibe una capacidad comunicativa única en el individuo, la cual se forja mediante la construcción de las diferentes lenguas funcionales, de comunicación y servicio a la que se expone, permite aprovechar el bagaje de la lengua funcional para apropiarse de la lengua de servicio que a la vez mejora su competencia comunicativa tanto en la lengua de servicio como en la lengua funcional. Esto se pudo ver en acción mediante inclusión del género “reseña académica” que permitió ahondar en el sentido de los artículos científicos al movilizar los recursos de síntesis, reformulación y contextualización de un artículo académico, con el propósito reseñarlo para un repositorio institucional y eventual publicación. De esta forma también se puso en práctica el género de escritura de reseña académica en la lengua materna, contenido de ILEA, de gran utilidad para la formación del estudiante y el ejercicio profesional.

Los contenidos, que combinan la enseñanza de la comprensión del género artículo científico en inglés y la revisión del género “reseña académica” en español, se implementan a través de un curriculum espiralado, abierto y negociado teniendo en cuenta la necesidad de los alumnos involucrados en el proceso de aprendizaje. Esto deviene en

diferentes currículos simultáneos, que comparten la misma base pero se diferencian en la profundidad con la que se abordan los diferentes elementos según las necesidades de cada alumno. Asimismo, facilita la implementación de las cinco fases necesarias en una secuencia didáctica (Bronckart, 2008):

- 1) la construcción de una situación de comunicación real,
- 2) el análisis de las propiedades de los textos pertinentes para esa situación,
- 3) la producción de los alumnos en dicha comunicación real e inspirada en los textos pertinentes,
- 4) la evaluación de las producciones de los alumnos que servirán de diagnóstico para el diseño de ejercitación en las dimensiones que los alumnos necesiten,
- 5) la nueva producción de los alumnos, luego de la ejercitación pertinente.

En los dos cuatrimestres en los que se ha implementado, las evaluaciones formales e informales han mostrado resultados positivos a pesar de que el 65% de los estudiantes carecían de conocimientos previos de la lengua meta. Los estudiantes han demostrado el dominio de las “técnicas de lecto-comprensión” de artículos científicos en inglés, pudiendo trasladar algunas de ellas a la lectura de textos académicos en su lengua materna, lo que refuerza la idea de que la capacidad comunicativa es una, que se manifiesta en las diferentes lenguas del alumno plurilingüe. Asimismo, han logrado poner en práctica los conocimientos aprendidos en ILEA acerca de la escritura de reseñas, como parte del proceso de darle sentido a los textos estudiados y como ejercitación de escritura académica en su lengua materna.

### Referencias bibliográficas

- Bernhart, E. (2005). Progress and Procrastination in L2 Reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 133-150.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J.-P. (2008). Las competencias en la lingüística y en la didáctica de las lenguas (dossier). Problemas de la didáctica de las lenguas. *Diálogo con Jean-Paul Bronckart. Novedades Educativas* 211, Julio, Buenos Aires.

- Bronckart, J.-P. (2013). En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. En *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche: GEISE. 2013.
- Brown, D.H. (2001). *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy*. Second Edition. NJ: Longman.
- Carlino, P. (2004). El Proceso de Escritura Académica: Cuatro Dificultades de La Enseñanza Universitaria. *Educere*, 8 (26), 321-327.
- Carrell, P.L., Devine, J. y Eskey, D. (2000). *Interactive approaches to second language reading*. United Kingdom: Cambridge.
- Casanave, C.P. (1988). *Adding communication to the ESL Reading Class*. TESOL Newsletter. Vol. XII.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, 77-98. Disponible en <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33985>
- Magno, C. y Scagnetti, A. (2014). Criterios de secuenciación textual para una propuesta innovadora de inglés con propósitos específicos en el ámbito universitario. En D. Puccio y E. Ghio (Comps.), *Las lenguas extranjeras y los desafíos de la internacionalización en la educación*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Morin, E. (1998). *Articular los saberes*. Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- Riestra, D. (2011). La formación de los profesores de Lengua y Literatura y la enseñanza de los géneros textuales. *SCRIPTA*, 15 (28), 171-203.
- Riestra, D. (2013) La enseñanza de las lenguas, los géneros y el papel de la obra literaria. *Cuartas jornadas internacionales del interaccionismo socio-discursivo, Génova, 17-19 de Julio*. 2013.
- Riestra, D. (2014). Saussure, Vygotskij and Voloshinov: the linguistic sign as an epistemological issue. *Language and language behavior*, 14, 140-147. St Petersburg: St Petersburg State University-Faculty of Philology.
- Volóshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.

# Formación del Profesorado de Historia para la mejora de la enseñanza del Tiempo Histórico<sup>1</sup>

Roxana Moreno<sup>2</sup>

## 1. Introducción

Se propone un proceso de cambio dirigido al profesorado de la disciplina de historia en educación secundaria para abordar una necesidad de formación del profesorado del área de “Historia, Geografía y Economía-H,GyE”, pues se suele enseñar la historia desde la perspectiva “oficial”, y desde un aprendizaje receptivo/repetitivo, de contenidos declarativos, carente de significatividad, vulnerable al olvido y poco motivante. Convirtiéndose en una “forma “ahistórica” y “asocial” de enseñar (Díaz-Barriga, García, y Toral, 2014). De esta manera el docente no estaría asumiendo el rol de mediador entre el objeto de aprendizaje, los recursos educativos y los estudiantes; provocando la desmotivación y el bajo desempeño académico de los estudiantes.

Además, de estar relacionada con el bajo rendimiento de los estudiantes de 1º de secundaria en la competencia denominada “construye interpretaciones históricas”, que implica comprender que somos producto de un pasado y que las decisiones que tomemos en este presente repercutirán en la construcción de nuestro futuro. Sin embargo, para que los estudiantes comprendan los cambios y permanencias de los hechos históricos, es necesaria el manejo de la capacidad: comprender el tiempo histórico y emplear categorías

---

<sup>1</sup> Artículo basado en el Trabajo Fin de Máster de R. Moreno, presentado en la Universidad Autónoma de Madrid en 2016.

<sup>2</sup> Licenciatura en Educación secundaria, especialidad Historia-Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle. Estudiante del Máster Universitario en Calidad y Mejora de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid -UAM y estudiante del Máster en Política Social con mención en Gestión de Proyectos Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Email: [roxiem86@gmail.com](mailto:roxiem86@gmail.com)

temporales del área de “H,GyE” establecida en el material curricular “Rutas de Aprendizaje 2015”<sup>3</sup>.

Esta innovación se desarrollará a nivel local, procurando establecer alianzas estratégicas con la Municipalidad de Ate-Lima/Perú y la Unidad de Gestión Local N° 06-Lima/Perú. Proponemos que la co-administración sea asumida por la Sub Gerencia de Educación de la Municipalidad de Ate, y el área de Gestión pedagógica de la Unidad de Gestión Educativa Local –UGEL N° 06, Ate, Lima/Perú. La UGEL, asumirá el gasto que demande la implementación del taller de capacitación, y la Municipalidad brindará los gastos que requiera a publicidad y la difusión de esta innovación. Se unirán esfuerzos de ambos actores institucionales, pues existen precedentes en la realización de Talleres<sup>4</sup>, pero de manera aislada. En marco al convenio que se suscribirá entre la Municipalidad de Ate y la UGEL N° 06 se promoverá la implementación de esta innovación; cuyos beneficiarios serán 20 Instituciones Educativas, 80 docentes y 2800 estudiantes de 1° grado del nivel secundario del Sistema Básico Regular. Las I.E. beneficiarias serán seleccionadas de acuerdo a los recursos mínimos disponibles (un ordenador y un canon de proyección).

La innovación se orientará hacia un proceso de reflexión-acción con el profesorado para que produzcan cambios en las aulas de las Instituciones Educativas. Esta propuesta se basará de acuerdo al plan de actuación que describen las siguientes etapas de intervención: EP. Estudio preliminar, E1. Preparación de condiciones, E2. Implementación en la acción del cambio, está a su vez la hemos subdividido en seis fases, E3. Presentación de resultados y uso de la plataforma virtual. Finalmente, se presenta el cronograma de actuación.

Este conjunto de acciones planificadas y orientadas, darán respuesta a las necesidades de formación continua del profesor y reorientará el rol de los docentes en planificación curricular, procesos de enseñanza aprendizaje, recursos y materiales didácticos, transitando de una labor pedagógico expositivo a una labor centrada en promover las competencias de los estudiantes. En este sentido, esperamos aportar criterios

---

<sup>3</sup> Material curricular del Ministerio de educación del Perú, elaborado por el Programa Jornada Escolar Completa.

<sup>4</sup> Taller de capacitación "Fortalecimiento de capacidades pedagógicas en el área de historia, geografía y economía para docentes del nivel secundaria de EBR" Aprobado con DIRECTIVA N° 014-2015/DIR.UGEL N° 06-/J.AGEBRE



y conocimientos metodológicos para la práctica pedagógica de la enseñanza escolar del área de “HGE”, que esperamos se institucionalicen en la I.E.

## **2. Marco Contextual**

Esta innovación tiene por objeto integrar las TIC en las instituciones educativas a través de la formación profesional permanente del profesorado con la finalidad de mejorar su desempeño en la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, usando dispositivos multimedia en el área de “historia, geografía y economía” de 1° de secundaria en I.E. públicas del Distrito de Ate, Lima/Perú.

### **2.1. La Disciplina de historia incluida en el área común: HGyE**

El Diseño Curricular Nacional-DCN del Perú, está apoyado por los instrumentos curriculares denominados: Rutas de Aprendizaje y Mapas de Progreso. El Ministerio de Educación del Perú en marco a la Ley General de Educación 28044 ha organizado el desarrollo curricular de la Educación Básica Regular-EBR en áreas disciplinares comunes. Por su parte, la Resolución Ministerial N° 199-2015.MINEDU, ha modificado de manera parcial las competencias y capacidades del área curricular denominada “Historia, Geografía y Economía – H.G.E”, la cual está integrada por el contenido disciplinar de estas tres disciplinas específicas.

El DCN expresa que el objetivo de esta área, es que el estudiante al concluir los estudios construya su identidad social y cultural con competencias vinculadas a la ubicación y contextualización de los procesos humanos en el tiempo histórico y el espacio geográfico (Ministerio de Educación, 2009). Y las “Rutas de Aprendizaje” considera que el desarrollo de esta área debe “fomentar el desarrollo de competencias que propicien el ejercicio ciudadano y la vida democrática en sociedades que están en constante cambio” (Ministerio de Educación, 2015, p. 8).

### **2.2 Competencias del área común: Historia, Geografía y Economía**

Al incluir estas disciplinas en un área común, ya no nos referimos a “ningún saber científico de forma estricta” (Zabala y Arnau, 2007, p. 147), sino a las competencias previstas con fines educativos.

El área común “historia, geografía y economía” tiene 3 competencias que corresponden a cada una de las disciplinas respectivamente. Para desarrollar la finalidad del área descrita anteriormente, en la disciplina de Historia se ha establecido como una competencia necesaria “*construye interpretaciones históricas*”<sup>5</sup>. Sin embargo, para que los estudiantes comprendan los cambios y permanencias de los hechos históricos, es necesaria la interacción de otros planos conceptuales que están inmersos en 3 niveles.<sup>6</sup>

A su vez la competencia: “construye interpretaciones históricas”, está integrada por 3 capacidades, denominadas: 1- Interpretar críticamente fuentes diversas, 2- Comprender el tiempo histórico y emplear categorías temporales y 3- Elaborar explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos. El eje vertebrador para poder demostrar la adquisición de la capacidad 1 y 3, sería el dominio de las nociones relativas al tiempo que están comprendidas en la capacidad 2. Por ello la importancia de que el profesorado del área de “H,GyE” muestre un dominio competencial del tiempo histórico.

Respecto a la competencia: “*Construye interpretaciones históricas*” y específicamente sobre la capacidad: “comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales”; se espera que los estudiantes de 1º de secundaria (VI Ciclo) logren: reconocer y emplear convenciones temporales, comprender la sucesión y la simultaneidad, comprender duración y ritmos en la historia, comprender cambios y permanencias a lo largo de la historia (Ministerio de Educación, 2015).

### 2.3 Limitaciones de la Formación inicial del profesorado de Historia

El profesorado del área “Historia, Geografía y Economía” tienen estudios de licenciatura en Educación especializados en solo una de estas disciplinas: historia o geografía o psicología o filosofía. Sin embargo en la realidad educativa, el profesor asume el rol de especialista del área de “Historia, Geografía y Economía”, durante 3 horas semanales. Dentro de este grupo un sector muy reducido tiene estudios de posgrado. La

---

<sup>5</sup> Esta competencia está orientada a “comprender que somos producto de un pasado pero, a la vez, que estamos construyendo, desde el presente, nuestro futuro; y construir interpretaciones de los procesos históricos y sus consecuencias” (Ministerio de Educación, 2015, p. 12).

<sup>6</sup> Torres Bravo (2005) considera que las categorías temporales se ubican en tres niveles: el 1º nivel, sucesión, simultaneidad y contemporaneidad; 2º nivel, acontecimiento, coyuntura y periodo/estructura; 3º nivel, multicausalidad.

formación de contenidos específicos de una disciplina proviene habitualmente del ejercicio autodidáctico y eventualmente de cursos de capacitación.

Se pretende fortalecer el ámbito teórico disciplinario reflejando la noción de tiempo histórico en la práctica educativa. Y qué, el docente asuma su profesionalidad y la toma decisiones para adaptar el currículo a la realidad educativa (Pagés, 2011). Por ello, se busca que el profesor reflexione sobre su práctica docente en el desarrollo del proceso de cambio de manera adecuada y oportuna, en el uso de varias actividades que fomenten la participación de los estudiantes y en el uso de recursos didácticos en clase, tanto tradicionales como informáticos.

### **3. Marco teórico**

Es fundamental proporcionar al profesorado oportunidades de acceso a programas de formación permanente. Se pretende mejorar el uso de las TIC y su integración en actividades de enseñanza-aprendizaje (Trepát y Rivero, 2010). A continuación presentamos la revisión de investigaciones que dan fundamento a esta innovación:

La investigación realizada por Darling-Hommond (2009) plantea que la calidad de la educación se ve afectada por el desarrollo profesional, personal y social del maestro. Afirmando que este déficit de la capacidad profesional del profesorado no garantiza el pleno derecho de todos los estudiantes a aprender; y por lo tanto, lo vulnera. Pero también, este derecho no se cumple “si las oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo están reservadas para unos pocos” (Gentili, 2014, p. 4). Siendo necesario rediseñar los organismos que brindan los servicios de formación permanente al profesorado, donde el alumno y el profesor deben ser el núcleo de todo esfuerzo de mejora para alcanzar la calidad en la educación. El mundo educativo exige que los estudiantes reciban una educación equitativa en marco a la justicia social; buscando “abrir la profesión docente a una gama más amplia de reclutas con talento” (Darling-Hommond, 2009, p. 1).

La mejora de la calidad de la educación demanda unir esfuerzos no solamente externos, sino también involucrar y emancipar a la comunidad escolar a fin de que los profesores y profesoras se impliquen en su práctica docente y su formación, y de esta manera se animen a formar comunidades de aprendizaje, redes de aprendizaje con otros profesores de la especialidad y redes de apoyo en general (Echeita et al., 2013). Ello

incrementará las experiencias profesionales y fomentará iniciativas para innovar y cambiar su metodología docente.

Finalmente, se plantean las ideas fundamentales que dan sustento teórico a los propósitos de esta propuesta de innovación: la noción del tiempo histórico, la formación docente, la práctica docente, los recursos didácticos tecnológicos.

### **3.1. Noción de tiempo histórico y educación secundaria**

El tiempo histórico no es universal ni absoluto, ni lineal, ni tiene el mismo sentido en todas las sociedades. Tampoco existe una definición unívoca entre las escuelas historiográficas. Para los positivistas, es el referente estático de la cronología. Para los marxistas, se explica a través de los modos de producción. Para los Annales, es un continuo, basado en procesos de largo, medio y corto plazo (Díaz-Barriga et al., 2014). Para estos autores la noción de tiempo histórico es parte de una serie de habilidades cognitivas (razonamiento relativista, causalidad histórica, empatía ante agentes históricos, pensamiento crítico sobre contenidos históricos), “que los alumnos requieren desarrollar a lo largo de la escolaridad para poder construir su conocimiento histórico” (p. 146).

Esta innovación enmarca el Tiempo histórico en los aspectos de Sincronía y Diacronía. Trepát (2007 y 1995) ubica al tiempo histórico dentro de un conjunto de procedimientos organizados con fines didácticos para enseñar historia. Estos autores coinciden en la existencia de “tres cuestiones nodales [...] vinculadas al aprendizaje del tiempo histórico: el manejo de la cronología, la sucesión causal y la continuidad temporal” (Díaz-Barriga et al., 2014, p. 146).

Se enseña la historia con una baja significatividad de los elementos temporales. El profesorado raramente ha tenido en su formación la ocasión de aproximarse epistemológicamente a los conceptos y elementos temporales. Los estudiantes raramente recuerdan o utilizan de manera correcta las nociones temporales, producto tal vez de una enseñanza poco significativa (Trepát, 1995). Además, Pagés (2011) propone enseñar el contenido de la historia a partir de los problemas del presente y dejar la predominancia del uso del libro de texto.

### 3.2. Formación competencial del profesorado de Historia

La dimensión profesional de cualquier individuo exige una formación competencial “para ejercer una tarea profesional adecuada a sus capacidades, a partir de los conocimientos y habilidades específicas de la profesión, de forma responsable, flexible y rigurosa” (Zabala y Arnau, 2007, p. 97), de esta manera le permitirá satisfacer sus motivaciones y expectativas de desarrollo personal y profesional del profesorado. El aprendizaje del componente procedimental exige que observemos modelos, es decir que otros nos muestren como puede funcionar mejor y nos justifiquen el por qué esto funcionaría.

Es imposible el aprendizaje de un procedimiento si no conocemos su funcionamiento, o sea, si no disponemos de una explicación y visualización de como se debe desarrollar y si durante la ejercitación no reflexionamos sobre el papel de los distintos pasos que lo constituyen.” (Zabala y Arnau, 2007, p. 154)

La formación del profesorado es indispensable para mejorar la calidad de la enseñanza y el logro de procesos de innovación en las instituciones educativas. El desarrollo profesional debe ser entendido “como un continuo entre los periodos de formación inicial, inducción y formación continua” (Eirín, González y Rodríguez, 2013, p. 63) y no como una acción puntual. También Pagés (2011, p. 213) considera que “un buen profesional no es el que escucha y aplica mecánicamente; sino él que aprende en interacción con el experto y es capaz de utilizar estos conocimientos, de transferirlos a la práctica”. Es necesario que el profesorado modifique sus creencias sobre la organización de la enseñanza de la historia, dejando de planificar únicamente en función de los contenidos y atienda en su programación más profundamente conceptos temporales de los procesos históricos. La noción del tiempo es utilizada por el profesorado de forma reduccionista al identificarlo con la cronología, desarrollando en el alumno competencias cerradas. No obstante, la noción interpretativa del tiempo histórico implica desarrollo de competencias abiertas, las cuales son de dominio progresivo y gradual. Cuanto más se avanza, más posibilidades de comprensión histórica se abren y hace ser más conscientes de la realidad temporal (Torres Bravo, 2001a y 2001b).

No consideramos a los recursos didácticos tecnológicos un potente elemento para la innovación; simplemente por la incorporación de equipos y la disponibilidad de espacios y tiempo, pues ello, no garantiza el cambio y menos el éxito o fracaso de la innovación. Ello

dependerá, de la implicación de los docentes y como interpretan, redefinen, filtran y le dan forma a estos cambios (González Isasi, 2010). Por ello, pretendemos una formación en el uso de los recursos tecnológicos para que el profesorado elabore propuestas curriculares de innovación (Álvarez y Fernández, 2013, p. 74). Sin embargo, existe una reducida oferta por parte de los gestores de políticas públicas respecto a la formación didáctica en manejo de recursos didácticos tecnológicos en el Distrito de Ate, resultando insuficiente y, probablemente insatisfactoria para el profesorado, provocando una brecha entre la oferta y las necesidades formativas del docente.

### **3.3. Organización curricular y cambios en la práctica**

Una de las limitaciones para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad es “la tendencia a la imposición de currículos y programaciones basados en una gran cantidad de conocimientos a menudo muy complejos que sólo pueden tratarse de manera superficial” y el “predominio de unos contenidos de naturaleza factual -nombres de personas, lugares, hechos, etc.-, concebidos como realidades objetivas que debían enseñarse y aprenderse sin saber demasiado bien por qué” (Pagés, 1997, p. 155). Los profesores son actores competentes, sujetos activos. Su trabajo es un espacio práctico de aplicación de saberes y conocimientos específicos que proceden de esta misma práctica. Entendiéndose que el docente es un profesional, no es sólo una persona que aplica conocimientos producidos por otros, no es sólo un agente determinado por mecanismos sociales. Es un actor, que asume su práctica a partir de los significados que el mismo le da. Posee conocimientos y el saber hacer proviene de su propia actividad; y a partir de ellas estructura y orienta su práctica (Tardif, 2004; Vitón 2013).

El currículo organiza los fines y propósitos educativos que un país selecciona—aspectos de la cultura considerados relevantes socialmente— y son “expresados en términos de objetivos, contenidos, competencias, etc., que se espera que los sujetos construyan a lo largo de la escolarización” (Monarca, 2012). Las programaciones curriculares en historia tienden a abarcar de manera holística y el profesorado tiene una obsesión por querer “enseñar toda la historia” y que por el horario reducido, sólo pueden tratarse superficialmente (Pagés, 1997, p. 155). Esto puede explicarse por el reduccionismo curricular —selección de los conocimientos o competencias y los criterios empleados— originado por los sistemas de evaluación, para comprobar los logros de los estudiantes, que

impactan en las prácticas de enseñanza (Monarca, 2012). El profesor tiene que enfrentarse a sus propias representaciones sobre el currículo oficial, para asumir su profesionalidad y el reto de tomar decisiones para cambiar y acondicionar el currículo a la realidad educativa.

Para mejorar la calidad de la educación es necesario cambiar la práctica docente y especialmente la planificación de las actividades de aprendizaje. Para enseñar contenidos del área de historia, geografía y economía en el aula, es necesario planificar las unidades didácticas programando actividades que incluyan procedimientos en técnicas y secuenciar psicológicamente el grado de complejidad. Por ejemplo, el uso de procedimientos en el aprendizaje del Tiempo Histórico, como es el caso del uso del friso cronológico a escala. Ello permite al alumno la comprensión de un sencillo orden de sucesión en función a diversas informaciones (Trepas Carbonell, 1995).

### **3.4. Uso de recursos didácticos tecnológicos**

Los recursos educativos se refieren a cualquier material utilizado en determinadas situaciones para favorecer el aprendizaje; pero, los recursos y materiales didácticos se refieren a la “dimensión física de la educación y pueden considerarse ayudas en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (García-Valcárcel y Repiso, 2013, p. 37). Es decir, son los materiales usados en este proceso y creados con un propósito e intencionalidad didáctica (Coll, 2009). En el área de “historia, Geografía y Economía” la utilización de recursos suele limitarse al libro de texto. Por ello, los estudiantes consideran la historia como “aburrida, memorística, poco útil, no es significativa, etc.” (Chávez Becerra, 2011, p. 30). Pero, es posible enseñar los temas históricos a través de las herramientas multimedia y sensibilizar a los estudiantes para que no sólo aprendan fechas; sino, también propiciar el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes en un determinado contexto. Insistiendo en los recursos que tiene el profesor a su alcance.

Es necesario integrar el recurso didáctico tecnológico en el aula. La idea de trabajar una unidad didáctica en grupo y crear materiales de enseñanza para el desarrollo del contenido del área, es una idea consensuada para complementar las unidades y sesiones de aprendizaje que el Ministerio ya viene brindando al profesorado de las instituciones educativas de la UGEL N° 06, pero que requieren fortalecimiento.

## 4. Objetivos

### 4.1. Generales

- Contribuir en el fortalecimiento de la formación permanente del profesorado en lo que se refiere a la planificación, el diseño y aplicación de unidades didácticas usando dispositivos multimedia, con la finalidad de mejorar la enseñanza-aprendizaje de la disciplina de Historia a través de la comprensión de las categorías temporales.

### 4.2. Específicos

- Mejorar las posibilidades de acceso y uso de los dispositivos multimedia para su apropiación e integración en las actividades de enseñanza-aprendizaje con el fin de modificar las prácticas educativas en la enseñanza de la disciplina de Historia.
- Contribuir en el aprendizaje del estudiante respecto a las categorías temporales y posibilitar la mejora de su participación e implicación en la construcción del tiempo histórico usando diversos elementos en dispositivos multimedia.

## 5. Estrategias de Intervención

La estrategia de intervención se divide en etapas y fases, las cuales quedan reflejadas en la siguiente tabla:

**Tabla 1: Estrategia de Intervención**

Etapas		Objetivos		Actividades
0. Estudio Preliminar		Realizar un diagnóstico en relación al contenido específico del tiempo histórico que maneja el profesorado de Historia.		El profesorado que imparte historia deberá responder un cuestionario preliminar para establecer una línea de base.
1. Preparación de Condiciones		Identificar el nivel competencial en las TIC: básico, intermedio y avanzado, en el que se encuentra el profesor.		El profesorado que imparte historia deberá responder un cuestionario para identificar el nivel competencial del uso de las TIC.
2. Implementación en la acción del cambio		Sensibilización	Sensibilizar sobre los procesos de enseñanza basados en una temática, lineal y factual que	Compartir los resultados del estudio preliminar y reflexionar sobre la situación junto al profesorado y analizar la necesidad de abordarla.



		tienden a <i>rutinizarse.</i>	
	Desarrollo de talleres y formación de capacidades	Formar al profesorado sobre la enseñanza de la capacidad tiempo histórico.	Realizar talleres en tres módulos: pedagógicos, disciplinares y elaboración de recursos didácticos tecnológicos. Los orientadores trabajarán desde un proceso de reflexión acción.
	Concreción y Construcción grupal del material de trabajo	Establecer grupalmente el material de trabajo para el alumnado y profesorado.	Elaboración de un cuadernillo en formato digital y papel con actividades para el alumnado y propuestas para el profesorado.
	Acondicionamiento de un aula de innovación	Potenciar el uso de los recursos tecnológicos de las I.E.	Acondicionar un aula de innovación que cuente minimamente con un ordenador y un cañón de proyección.
	Aplicación de la estrategia en el aula	Concretar la mejora en el aula.	El profesor con ayuda del soporte multimedia desarrollará en clase las unidades didácticas dirigidas a los estudiantes de 1º de secundaria.
	Acompañamiento pedagógico	Favorecer la mejora de la estrategia y el trabajo en quipo del profesorado.	El gestor pedagógico de la UGEL aportará sugerencias a la puesta en práctica de la estrategia y los profesores sostendrán reuniones de manera colegiada sostendrán reuniones después de cada presentación para intercambiar experiencias sobre el uso del recurso multimedia.
3. <i>Presentación de Resultados y uso de la Plataforma Virtual</i>		Visibilizar las presentaciones elaboradas en powerpoint y en otros dispositivos multimedia en la Plataforma Virtual.	Se incorporará una sistematización virtual a partir de la revisión y selección de los recursos bibliográficos, de las páginas web, blog, y demás recursos virtuales disponibles en relación a la temática.

## 6. Seguimiento y evaluación

Por ser un proceso de cambio es necesario mantener una evaluación continua de la innovación. El encargado del seguimiento y de la evaluación a nivel externo será el área de gestión pedagógica de la Unidad de Gestión Educativa Local –UGEL. Es complicado

evaluar actitudes, pero se verificará a través de algunos criterios comunes el compromiso del profesorado durante el proceso del cambio. De la misma manera, se analizarán los resultados obtenidos por sus propios alumnos y alumnas. A nivel interno el director, el profesor involucrado analizará las evidencias obtenidas.

El proceso de evaluación se realizará en relación a los objetivos específicos planteados, tal como se detalla en la siguiente tabla.

**Tabla 2: Indicadores de Evaluación**

Objetivo	Indicador	Medios de verificación
Contribuir en el fortalecimiento de la formación permanente del profesorado en lo referente a la planificación, el diseño y aplicación de unidades didácticas usando dispositivos multimedia, con la finalidad de mejorar la enseñanza-aprendizaje de la disciplina de Historia a través de la comprensión de las categorías temporales.	Porcentaje de profesores que participan en el programa de formación y porcentaje de profesores que incluyen en su planificación didáctica el uso de las diapositivas multimedia y de una plataforma virtual, al año de funcionamiento del programa.	Lista de asistencia, unidades didácticas, sesiones de aprendizaje, lista de cotejo.
Mejorar las posibilidades de acceso y uso de los dispositivos multimedia para su apropiación e integración en las actividades de enseñanza-aprendizaje con el fin de modificar las prácticas educativas en la enseñanza.	Número de visitas de los docentes usuarios a la plataforma virtual y número de usos de los recursos didácticos en clase, al año de funcionamiento del programa.	Reporte de usuario y descargas del portal de la plataforma virtual.
Contribuir en el aprendizaje del estudiante respecto a las categorías temporales y posibilitar la mejora de su participación e implicación en la construcción del tiempo histórico usando diversos elementos en dispositivos multimedia.	Porcentaje de alumnos que comprenden los hechos históricos porque han recibido una enseñanza a través de los elementos dinámicos de la multimedia. Específicamente en conocimientos declarativos (saber decir) y en conocimiento procedimental (saber cómo) en relación a los contenidos programados en el área de Historia Geografía y economía, al término del programa.	Cuestionario de conocimientos y encuesta de satisfacción al estudiante.

## 7. Institucionalización de la innovación

Impulsar un proceso de cambio y sostenerlo en el tiempo demanda “entusiasmo, voluntad, compromiso y ganas de aprender a hacer mejor las cosas” (Murillo y Krichesky,

2012, p. 27). Consideramos que la estrategia utilizada para la formación del profesorado en contenido específico permitirá el sostenimiento y la institucionalización de esta propuesta innovadora.

La sostenibilidad del programa estará basada en la capacidad de los profesores formados con esta iniciativa para conformar una red de aprendizaje de la disciplina de Historia, que tendrá como eje vertebrador la plataforma virtual. De esta manera, se tratará de fortalecer una cultura profesional de aprendizaje permanente que tenga como base la colaboración y el intercambio de experiencias.

Finalmente, se propondrá a la UGEL N° 06 organizar anualmente un Concurso de Innovación Educativa por áreas de conocimiento, donde los profesores de historia podrán exponer y compartir sus experiencias, impulsando el intercambio de experiencias innovadoras. Con estas acciones se pretende crear condiciones sostenibles para que esta innovación se institucionalice en la cultura organizacional de cada I.E.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez, Q. y Fernández, M. (2013). Crónica de un desencuentro. Innovación con TIC en un centro público integrado. En L. Montero y A. Gewerc (Coords), *Una historia, cuatro historias: Acompañar proyectos de innovación educativa con las TIC* (pp. 51-72). Barcelona: Grao.
- Carretero Rodriguez, M. (1997). Comprensión y Enseñanza del Tiempo Histórico. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 67, 26-27.
- Chávez Becerra, M. B. (2011). Los saberes del profesor de historia implicados en la elección de material didáctico. En R. V. López Facal, *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Coll, C. (2009). Aprender a enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (Coords), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (113-126). Madrid: Fundación Santillana.
- Darling-Hammond, L. (2009). Educational opportunity and alternative certification: New evidence and new questions. *Stanford Center for Opportunity Policy in Action*, 8(13), 1-12.

- Díaz-Barriga, F., García, J. A., y Toral, P. (2014). La comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes mexicanos de primaria y bachillerato. *Cultura y Educación*, 20(2), 143-160.
- Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M. y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma.
- Eirín Nemiña, R., González Fernández, R. y Rodríguez Rodríguez, J. (2013). Un cambio de luces y sombras. Incorporación de las TIC en un centro de educación infantil y primaria. En L. Montero y A. Gewerc (Coords), *Una historia, cuatro historias: Acompañar proyectos de innovación educativa con las TIC* (pp. 51-72). Barcelona: Grao
- García-Valcárcel M-R, A. y Hernandez M., A. (2013). *Recursos tecnológicos para la enseñanza e innovación educativa*. Salamanca: Editorial Síntesis.
- Gentili, P. (2014). *La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción*. Buenos Aires: SITEAL..
- González Isasi, R. M. (2010). Estrategias de formación de profesores para el uso didáctico de la tecnología. *Revista de Medios y Educación* (37), 197-208.
- Ministerio de Educación (2015) *Rutas del Aprendizaje (versión 2015) ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? Historia, Geografía y Economía, 1º y 2º grados de educación secundaria*. Ate: Graphics Perú S.A.
- Monarca, H. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Revista Perfiles Educativos*, 34(135), 164-176.
- Monarca, H. (2015). Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación. En H. Monarca (Coord.), *Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado* (pp. 17-42). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. J. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 10 (1), 26-43.

- Pagés, J. (2011). Conversatorio entre Joan Pagés y docentes de la escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Historia y Memoria*, 3, 203-226.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Torres Bravo, P. A. (2001a). *Enseñanza del Tiempo Histórico. Historia, Kairos y Cronos. Una Unidad Didáctica para el aula de ESO*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Torres Bravo, P. A. (2001b). *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Trepas Carbonell, C. A. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.
- Trepas Carbonell, C. A. (2007). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales (6ª edición)*. Barcelona: Graó.
- Trepas Carbonell, C. A., y Rivero, P. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Graó.
- Vitón, M.J. (2013). Reflexión Pedagógica: crisis y Razón de la práctica docente como ejercicio crítico. *Saber y Educar*, 17, 10-20
- Zabala, A., y Arnau, L. (2010). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

# **Propuesta para la mejora del aprendizaje y la convivencia en un instituto bilingüe y multicultural de Madrid**

**Laura Fominaya Martín<sup>1</sup>**

**Lucía Rodríguez Cecilia<sup>2</sup>**

## **1. Introducción**

Planteamos una propuesta para la mejora del aprendizaje y la convivencia en alumnos y alumnas de un instituto público de un distrito madrileño. En primer lugar, consideramos la realidad del entorno y del centro como punto de partida. Nos situamos en un instituto que refleja de la multiculturalidad del barrio. El porcentaje de población inmigrante en este distrito es el más elevado de todo el municipio con un 24,3% (Ayuntamiento de Madrid, 2016). Además, acoge a un gran porcentaje de la población china de la ciudad, lo que se traduce en, aproximadamente, un 10% de estudiantes de dicho origen en el centro. Muchos de estos alumnos y alumnas no han cursado toda la Educación Primaria en España y algunos aún no tienen una plena competencia en lengua castellana.

El nivel sociocultural y socioeconómico de las familias es medio o medio-bajo. Las dificultades de conciliación laboral y la desestructuración familiar limitan drásticamente el tiempo dedicado a la educación de los menores y la participación en el centro.

---

<sup>1</sup> Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, especialidad de Orientación Educativa. Posgrado de Especialista Universitario en Terapia Cognitivo Conductual en Infancia y Adolescencia. Email: [laurafm6290@gmail.com](mailto:laurafm6290@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, especialidad de Orientación Educativa. Email: [lucia.r.c12@gmail.com](mailto:lucia.r.c12@gmail.com)

Por otro lado, nuestro centro forma parte desde hace cuatro años del Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid, que consta de dos modalidades: sección y programa. La primera utiliza en mayor medida el inglés como lengua vehicular y cuenta con un currículo más avanzado en la asignatura Primera Lengua Extranjera: Inglés. La dificultad para engranar políticas inclusivas junto a un programa que promueve un sistema dual y diferenciador se evidencia en nuestro centro.

Actualmente, el centro tiene dos líneas de cada modalidad por curso. La modalidad de programa cuenta con un mayor porcentaje de alumnado extranjero, en su mayoría de origen asiático y con la totalidad del alumnado del Programa de Educación Compensatoria y Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE).

Respecto al claustro, éste está constituido en su mayoría por profesorado en régimen de interinidad. El centro cuenta con un equipo directivo y un departamento de orientación muy sólidos que llevan alrededor de 15 años en el instituto. Son ellos los que lideran este proceso de mejora que pretende ir calando en el profesorado y en las familias.

Dentro de este complicado escenario social existe una intersección entre dos problemáticas: la acusada segregación entre el alumnado de las dos modalidades del Programa de Bilingüismo y los problemas de aprendizaje y convivencia entre alumnado de distinto origen cultural que se observan en los grupos de programa.

Como origen de la primera problemática se encuentra el acceso a la sección bilingüe, supeditado principalmente al expediente académico y a la competencia lingüística en inglés que correlaciona con una mayor ventaja social y cultural (Anghel, Cabrales y Carro, 2013). De esta manera, entre el profesorado se ha naturalizado la idea de que el alumnado que accede a programa bilingüe es menos competente y capaz. Esto genera un aumento de prejuicios y discriminación hacia estos alumnos y alumnas.

La vulnerabilidad de éstos se relaciona con la segunda problemática: el aumento de alumnado en riesgo de exclusión social deriva en un peor rendimiento académico. Además, ya que la nacionalidad se postula como el principal criterio para seleccionar amistades, el contacto intercultural es muy limitado y las diferencias de intereses y normas entre subgrupos catalizan los conflictos. En relación a ello, las disputas suelen interpretarse en términos de diferencias culturales, basadas en un análisis de la realidad etnocentrista y de prejuicios (García et al., 2003; Gómez y Martínez, 2012).

Como consecuencia de ello, en los grupos de programa el profesorado encuentra mayores dificultades en la atención a la diversidad y control del aula. Esta realidad repercute de forma negativa en la concepción que toda la comunidad educativa tiene sobre la diversidad del alumnado. Así, observamos como las políticas de bilingüismo de la Comunidad de Madrid, por medio de un modelo diferenciador y segregador, dificultan la adopción de un enfoque inclusivo que garantice la calidad educativa en un contexto desfavorecido y multicultural como es el nuestro.

Por tanto, desde un marco preventivo e inclusivo, pretendemos poner en marcha distintas estrategias enmarcadas en los planes y estructuras del centro. De esta manera, se busca la institucionalización de esta propuesta que dé lugar a un cambio sostenible en el funcionamiento diario del centro.

Así pues, la propuesta no se limita a meras actuaciones de tipo remedial o desde los márgenes de la orientación. Por el contrario, pretende entrar de lleno en el Proyecto Educativo y en el desarrollo curricular para llegar a los entresijos de la institución, con el fin de crear una escuela democrática en una sociedad plural (Casado-Minero, Nieto e Iglesias, 2016).

Solo así, en línea con lo que propone Monarca (2015), podremos iniciar un proceso de apropiación, resignificación, interacción y acción entre las políticas (como es en este caso el Programa de Bilingüismo) y las prácticas diarias de los profesionales de nuestro centro para darles un nuevo sentido, paliar los efectos negativos de un sistema educativo diferenciador, desnaturalizar determinadas concepciones y construir una nueva realidad social que se adecúe a las necesidades de nuestro alumnado y de nuestro entorno.

Con respecto al contexto y los valores del centro que refleja el PEC, se propone incluir la realidad multicultural del barrio y considerar como valores y objetivos del centro la educación intercultural. Así, los elementos institucionales deben plasmar una reflexión conjunta por parte de todos los implicados, que finalmente se lleve a la práctica. Además, para hablar de un proyecto curricular intercultural, éste debe recoger desde elementos aislados de las culturas minoritarias hasta la posibilidad de interpretar un mismo tema desde distintas perspectivas o fomentar la acción social del alumnado (Aguado, 2005; Sampascual, Navas y Castejón, 2005).



Es importante tener en cuenta que toda la contextualización de la propuesta es hipotética, ya que no nos hemos basado en ningún centro real ni se ha llevado a cabo dicho proyecto. No obstante, será necesario tener en consideración dicho marco contextual a lo largo de todo el trabajo para comprender la intervención propuesta en consonancia a la situación y a las necesidades arriba descritas.

## **2. Fundamentación teórica**

Dado que el presente proyecto de innovación pretende construir una escuela inclusiva, nos basamos en los principios que la sustentan. Nuestro instituto acoge a toda la población del entorno y pretende ofrecer calidad educativa para todo el alumnado, aunando excelencia y equidad. Por otra parte, busca crear redes de apoyo entre comunidad educativa y entorno y potenciar la toma de decisiones conjuntas y debatidas, la participación y la coordinación tanto vertical como horizontal.

Poniendo el foco de atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, como último nivel de concreción curricular, se encuentra cómo las concepciones del profesorado acerca del aprendizaje, de la diversidad del alumnado o de los métodos de enseñanza, determinarán las dinámicas académicas. Por tanto, los cambios organizativos deben focalizarse en aspectos didácticos y de formación docente. En este proceso, el orientador no trabaja “en los márgenes” del Proyecto Educativo, sino que asume un papel de promotor del desarrollo del curriculum (Domingo, 2005; González-Gil et al., 2013; Martín y Mauri, 2011).

Por otra parte, las presiones externas dificultan el desarrollo de este proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el paradigma de la educación inclusiva. Un ejemplo de ello es el Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid, recogido en la Orden 972/2017, de 7 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte. En éste se observa un efecto de segregación por nivel de desempeño, idioma y, aunque de forma encubierta, por clase sociocultural y socioeconómica (Anghel et al., 2013).

Analizando los efectos de la segregación por nivel de desempeño, se observa que pertenecer a grupos aventajados como sección bilingüe, no suele mejorar los resultados académicos (Flecha, 2011). Además, se observan peores resultados en las asignaturas impartidas en inglés si las familias del alumnado carecen de estudios superiores (Anghel et al., 2013). Por otra parte, entre los alumnos y alumnas asignados a grupos que se

consideran de menor nivel, como la modalidad de programa, se observa una disminución del rendimiento académico. Este efecto se acentúa entre el alumnado vulnerable como inmigrantes, minorías étnicas o alumnado con discapacidad. Al mismo tiempo, la pertenencia a estos grupos merma sus expectativas académicas, autoestima y satisfacción con el grupo (Flecha, 2011).

Además de esta segregación intergrupos, en nuestro centro observamos problemas de convivencia en la modalidad de programa bilingüe. En estos grupos predomina alumnado de bajo nivel académico y sociocultural que suelen formar grupos de amistad según su nacionalidad o etnia. Esta complejidad educativa unida a la segregación intragrupos se relaciona con el aumento de los conflictos (Ballester y Vecina, 2011). Todo ello evidencia nuestra necesidad de mejora como escuela en el mundo global que debe fomentar la cohesión social, la tolerancia y la amistad entre etnias (UNESCO, 2015).

Por otra parte, es interesante analizar la función de socialización de la escuela, proporcionando un bagaje cultural que facilita el desarrollo de la identidad colectiva y de la subjetividad individual del alumnado (UNESCO, 2015). Sabiendo que la escuela debe filtrar de forma ética el conocimiento inabarcable de una cultura (Gimeno, 2000), la función de la escuela se complejiza en entornos multiculturales (UNESCO, 2015).

Por tanto, asumimos el respeto a las diferentes necesidades e identidades del alumnado, la convivencia, la cooperación y el entendimiento mutuo como señas de identidad irrenunciables para alcanzar una educación de calidad (Monarca y Simón, 2013). La valoración de la diversidad en la escuela inclusiva no sólo mejora la convivencia, sino que supone un recurso de aprendizaje (Booth y Ainscow, 2011).

Asumiendo un enfoque sistémico de la orientación, defendemos que las medidas deben enmarcarse en espacios de enseñanza para potenciar su impacto (Domingo, 2005). En relación a ello, la educación intercultural no puede ser un añadido a los márgenes, sino que debe entender el entorno educativo como un todo, desde las lenguas de instrucción, los programas escolares o la formación del profesorado (UNESCO, 2015).

Proponemos una “institucionalización de la interculturalidad” visibilizando las diferencias étnicas, culturales o de lengua para, progresivamente, ir priorizando las interacciones entre los sujetos, donde las identificaciones fluyen de forma múltiple. Así

se pasa a una perspectiva transformadora que no cosifica y empodera al profesorado, dándole un papel activo en este proceso (García-Cano, Márquez y Antolínez, 2016).

Ante el reto de construir una educación intercultural, el orientador participa en la creación de un curriculum, en las estrategias de sensibilización ante la diversidad y en la búsqueda de implicación de las familias de distintas culturas en el centro (CIDE, 2008). Para la globalidad de esta propuesta de mejora, la figura del orientador se postula clave al representar la función de apoyo en la implementación de políticas sistémicas e integradoras que ayuden al desarrollo del curriculum establecido (Sampascual et al., 2005).

Nuestra propuesta articula medidas atendiendo a las funciones del orientador recogidas en la legislación vigente en el Real Decreto 83/1996, trabajando en los órganos de coordinación docente y en colaboración con el profesorado. Entre estas funciones, se encuentra la proposición de mejoras relativas al proyecto educativo del centro (PEC), en el que pretendemos plasmar la realidad multicultural del barrio y la educación interculturalidad como valores y objetivos del centro. Mediante la reflexión conjunta, se incluirían de forma progresiva elementos de las culturas minoritarias en el proyecto curricular. Así, pretendemos fomentar la acción social en el alumnado o su capacidad para interpretar un mismo tema bajo distintas perspectivas (Aguado, 2005; Sampascual et al., 2005).

Gracias al liderazgo pedagógico compartido entre el equipo directivo y el departamento de orientación, contamos con la alianza necesaria para organizar horarios compatibles con los proyectos propuestos, facilitar la coordinación entre tutores u organizarla acción tutorial. En la tarea de la orientación, a su vez, es necesario implicar a todo el profesorado (Sampascual et al., 2005).

Atendiendo al papel de los tutores, destacamos su función de presidir la junta de profesores de su grupo e involucrar a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sampascual et al., 2005). En relación a ello se postula como elemento clave la participación de toda la comunidad educativa en el respeto a las diferentes identidades y en el impulso de la convivencia, así como el establecimiento de formas y espacios de colaboración entre la escuela y la comunidad, en aras de reducir barreras y exclusión. El potencial evolutivo de los distintos microsistemas como son familia y escuela aumenta cuando son capaces de trabajar juntos para lograr objetivos comunes.

La participación de los diferentes actores, además de un derecho, es una necesidad, generando una educación comunitaria, que fomente el potencial social y la creación de sinergias (Monarca y Simón, 2013).

Con respecto a la implicación familiar, debemos recoger evidencias que identifiquen las fortalezas y las barreras para su participación y así poner en marcha estrategias que hagan partícipes a todos los agentes educativos. Monarca y Simón (2013) hablan de partir de un diálogo igualitario y Simón y Echeita (2012) ponen el acento en entender a las familias como un recurso para el centro en su conjunto y, de forma particular, para el docente. De esta manera, es fundamental encontrar vías o espacios de comunicación que incluyan a las familias, generar actividades en las que se puedan implicar a nivel de centro y de aula, promover actividades formativas sobre desarrollo y educación y aumentar la participación de las familias en la toma de decisiones más allá del consejo escolar (Monarca y Simón, 2013).

Teniendo en cuenta lo expuesto previamente, partimos de un enfoque de adaptación del método de enseñanza, en el que el sistema educativo y los distintos niveles de concreción del curriculum deben adaptarse para alcanzar el mayor ajuste posible entre la situación de enseñanza-aprendizaje y las distintas características del alumnado. En definitiva, se trata de una contextualización del curriculum como parte de la personalización de la educación con vistas a mejorar las condiciones para el aprendizaje (Monarca, 2016). Asumimos por ello el principio de atención a la diversidad, siendo las causas de las diferencias entre el alumnado múltiples y variadas (Sampascual et al., 2005). Así pues, apostamos por una concepción de la diversidad mucho más amplia y no restringida al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. A veces parece que olvidamos que los límites entre “lo ordinario” y “lo diverso” no son más que una construcción social que de poco sirve (Domingo, 2005).

Cada alumno es diverso y se le tiene que dar una respuesta educativa ajustada dentro de su aula con sus compañeros. En esta línea apostamos por un curriculum inclusivo y multicultural no solo “sobre el papel” sino en la práctica del día a día. De la misma forma vemos necesario adecuar el contexto al alumnado teniendo en cuenta sus características, intereses y potencialidades. Así cobran sentido teorías como las inteligencias múltiples o prácticas como el diseño universal del aprendizaje o la enseñanza multinivel por medio de herramientas como la taxonomía de Bloom o los

diferentes tipos de planificación instruccional (Ruiz, 2007). Todos los profesores deberían realizar procedimientos de planificación como los que propone Ruiz (2007) en relación al diseño de programaciones múltiples (DPM), el diseño de planes educativos individualizados (PEI) y el diseño de planes educativos individualizados amplios (PEI amplio). De esta forma, flexibilizando el desarrollo del currículo no tendrían sentido las adaptaciones curriculares individualizadas (ACIs). De la misma manera, el proceso de evaluación psicopedagógica tal y como está planteado, con el objetivo de modificar los distintos elementos curriculares, sería innecesario. El cambio de enfoque que se propone evitaría consecuencias perjudiciales para el alumno derivadas de un proceso de etiquetaje.

Teniendo esto en cuenta, planteamos pautas relacionadas con la interacción entre grupos y entre alumnos y alumnas con el objetivo de amortiguar los efectos segregadores de distinto tipo ya comentados. En primer lugar, la interacción entre el alumnado de distinto nivel de rendimiento promueve la ayuda mutua de la que se ven favorecidos los estudiantes de menor nivel de desempeño. Por otro lado, la interacción entre alumnos y alumnas genera mejores experiencias de aprendizaje y mayor rendimiento y motivación, además de mejorar capacidades como la autorregulación y la integración de distintos puntos de vista para tomar decisiones (Colomina y Onrubia, 2001; Moliner, Moliner, Sanahuja y Sanmateo, 2015).

El aprendizaje cooperativo, a su vez, promueve los vínculos afectivos, el descenso de comportamientos excluyentes de rechazo y de acoso escolar y la resolución constructiva de conflictos en todo tipo de entornos educativos y más, si cabe, en aquellos interculturales (Lago, Pujolás, Riera y Vilarrasa, 2016). Por todo ello, consideramos importante fomentar la interacción dentro de grupos heterogéneos y entre grupos de distinta modalidad para potenciar el aprendizaje y la convivencia de todo el alumnado.

### **3. Objetivos**

- Desarrollar un currículo inclusivo.
- Mejorar la convivencia entre el alumnado de distintas edades, nacionalidades y modalidades del Programa de Bilingüismo.

- Personalizar la enseñanza para el máximo desarrollo de las potencialidades de cada alumno.
- Incrementar la relación del centro con la comunidad y la implicación de las familias.
- Crear una cultura de cooperación y colaboración entre el profesorado que promueva la reflexión continua sobre sus prácticas educativas.

#### **4. Estrategia de intervención**

##### **4.1. Fase diagnóstico**

Ante la demanda del profesorado, el equipo de orientación y el jefe de estudios junto a los profesores y profesoras que se muestren especialmente involucrados formarán una comisión que lidere el proceso de innovación.

En primer lugar, se impulsarán debates en los órganos de participación y coordinación de cada uno de los agentes educativos: El AMPA para familias, la junta de delegados para el alumnado y la junta de profesores para el profesorado. Las distintas visiones serán llevadas al consejo escolar en busca de acuerdo. Es ahí donde se utilizará el Análisis Pareto para definir y comprender el problema y sus causas y esbozar y jerarquizar posibles líneas de acción (Monarca, 2011).

Mediante la reflexión conjunta y procesos cooperativo-consensuados (Blase, 2002), se alcanzarán como acuerdos la necesidad de mejorar en el desarrollo del curriculum y en la convivencia entre distintas etnias y de ayudar al alumnado en el desarrollo de su subjetividad individual en relación con las distintas identidades colectivas. Estas medidas se basan en la flexibilidad y carácter abierto del curriculum en sus distintos niveles de concreción como principal vía de atención a la diversidad (Sampascual et al., 2005).

Ya que nos encontramos en una escuela de bajo rendimiento es fundamental definir prioridades de actuación, establecer un fuerte liderazgo pedagógico al inicio del proyecto e implicar al profesorado mostrándoles su capacidad de crear y de implementar políticas que den lugar al cambio (Bolívar, 2006).

#### **4.2. Fase de sensibilización**

Recogiendo el diagnóstico, la comisión encargada de liderar el proceso de innovación elaborará diversas propuestas que serán presentadas formalmente al equipo directivo y a los jefes de los departamentos didácticos.

Tras su esperada buena acogida, se decidirá convocar al claustro de forma extraordinaria. Se expondrán los acuerdos del consejo escolar y ejemplos de innovaciones exitosas así como recursos y apoyos con los que se contaría. Además, se organizará una mesa redonda que recogerá las distintas impresiones. Sería de esperar que la mayor parte del profesorado apoye el proyecto, no obstante se respetará la postura de los docentes más resistentes al cambio, siendo posible su participación más adelante al observar las mejoras acontecidas (Torrego, 2017).

Durante la fase de sensibilización se buscará la motivación y compromiso con el proyecto explicitando la relación entre sus objetivos y la demanda inicial (Bolívar, 2006).

Se hará hincapié en las posibles soluciones dentro de las funciones docentes del profesorado (Monarca, 2011) para desterrar la cultura de la queja y el victimismo justificador y asumir las responsabilidades profesionales y sociales que posibiliten la mejora educativa (Domingo, 2005).

Finalmente, la propuesta será presentada al consejo escolar que evaluará el proyecto y propondrá participar en las distintas fases tanto a familias como al alumnado.

#### **4.3. Fase de formación**

En esta fase se establecerán las bases de una comunidad de aprendizaje a partir de la interrelación profesional que visualice las buenas prácticas silenciadas para generar un aprendizaje más allá de la teoría (Bolívar, 2006; Domingo, 2005; Domínguez Rodríguez, 2017). Se buscará el desarrollo de competencias docentes necesarias en entornos multiculturales y de modelos de enseñanza que fomenten el aprendizaje para todos (CIDE, 2008).

Para ello se aprovecharán las comisiones de coordinación pedagógica, las juntas de profesores o las reuniones de tutores (Sampascual et al., 2005) como lugares clave para engranar la dimensión organizativa con la práctica curricular (Segovia, 2005).

Estos canales de comunicación se mantendrán como redes de apoyo que permitan el trabajo cooperativo y el liderazgo distribuido (Bolívar, 2006).

Desde este momento, la figura del orientador se postula como mediador de los recursos disponibles, las prácticas profesionales y el conocimiento pedagógico (Sampascual et al., 2005), que apoya el proceso de concreción curricular a nivel de aula donde se desarrolla una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bolívar, 2006).

La formación pretende establecer una constante reflexión sobre los objetivos de la institución escolar o la realidad del centro, dada la importancia de las actitudes y creencias del profesorado en su labor docente (CIDE, 2008; Domingo, 2005). Se establecerán también espacios de reflexión conjunta con las familias para esclarecer sus concepciones previas y construir nuevos conocimientos compartidos (Monarca y Simón, 2013). Así, la escuela se convierte en un lugar de formación e innovación para toda la comunidad educativa (Bolívar, 2006).

## **5. Otras líneas de acción**

Una vez se apruebe la propuesta y se cuente con el apoyo del profesorado y del consejo escolar, se plantearán distintas líneas de actuación dentro de cada uno de los ámbitos principales de intervención del orientador: apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyo a la acción tutorial, coordinación con instituciones externas y creación de redes con la comunidad. Además, las líneas de actuación propuestas estarán recogidas y enmarcadas en los distintos planes del centro que constituyen el proyecto educativo, así como en las programaciones didácticas de las distintas asignaturas. La Tabla 1 recoge dichas líneas de acción y su relación con el papel del orientador y con la realidad institucional.



**Tabla Nº 1. Relación entre las líneas de acción, los ámbitos de actuación del orientador y los documentos en los que se plasman las medidas**

¿DÓNDE SE RECOGE Y ENMARCA?	ÁMBITOS DE ACTUACIÓN DEL ORIENTADOR		
	<i>APOYO AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</i>	<i>APOYO A LA ACCIÓN TUTORIAL</i>	<i>APOYO EN LA APERTURA AL ENTORNO Y LA CREACIÓN DE COMUNIDAD DE APRENDIZAJE</i>
<b>PLAN DE CONVIVENCIA</b>	<b>Metodologías activas y agrupamientos</b> A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar B. Elaboración de proyectos en grupo mezclando alumnado de ambas modalidades del Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid en algunas asignaturas (aprendizaje cooperativo)	<b>Tutorización grupal</b> A. Organización a principio de curso de actividades de acogida B. Sistema de alumnos tutores C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona <b>Actividades culturales relacionadas con China</b>	<b>Metodologías activas y agrupamientos</b> A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar <b>Actividades culturales relacionadas con China</b> <b>Proyecto de aprendizaje-servicio para enseñar Lengua Castellana y Literatura a personas desempleadas o de la tercera edad del barrio</b> <b>Tutorización grupal</b> A. Organización a principio de curso de actividades de acogida B. Sistema de alumnos tutores
<b>PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL</b>	<b>Flexibilización curricular</b> A. Programaciones múltiples de aula y diseño universal del aprendizaje <b>Tutorización individual</b> A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia <b>Tutorización grupal</b> A. Organización a principio de curso de actividades de acogida C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona.	<b>Tutorización individual</b> A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia <b>Tutorización grupal</b> A. Organización a principio de curso de actividades de acogida B. Sistema de alumnos tutores C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona	<b>Metodologías activas y agrupamientos</b> A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar <b>Tutorización individual</b> A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia

<b>PLAN DE ACOGIDA</b>	<p><b>Metodologías activas y agrupamientos</b></p> <p>A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar</p> <p><b>Tutorización individual</b></p> <p>A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia</p> <p><b>Tutorización grupal</b></p> <p>A. Organización a principio de curso de actividades de acogida</p> <p>C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona.</p>	<p><b>Tutorización individual</b></p> <p>A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia</p> <p><b>Tutorización grupal</b></p> <p>A. Organización a principio de curso de actividades de acogida</p> <p>B. Sistema de alumnos tutores</p> <p>C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona</p> <p><b>Actividades culturales relacionadas con China</b></p>	<p><b>Metodologías activas y agrupamientos</b></p> <p>A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar</p> <p><b>Actividades culturales relacionadas con China</b></p> <p><b>Proyecto de aprendizaje-servicio para enseñar Lengua Castellana y Literatura a personas desempleadas o de la tercera edad del barrio</b></p> <p><b>Tutorización individual</b></p> <p>A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia</p> <p><b>Tutorización grupal</b></p> <p>A. Organización a principio de curso de actividades de acogida</p>
<b>PLAN DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL</b>	<p><b>Flexibilización curricular</b></p> <p>A. Programaciones múltiples de aula y diseño universal del aprendizaje</p> <p><b>Tutorización individual</b></p> <p>A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia</p> <p><b>Tutorización grupal</b></p> <p>C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona.</p>	<p><b>Tutorización individual</b></p> <p>A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia</p> <p><b>Tutorización grupal</b></p> <p>B. Sistema de alumnos tutores</p> <p>C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona</p>	<p><b>Tutorización individual</b></p> <p>A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia</p> <p><b>Tutorización grupal</b></p> <p>B. Sistema de alumnos tutores</p>

<p><b>PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b></p>	<p><b>Flexibilización curricular</b></p> <p>A. Programaciones múltiples de aula y diseño universal del aprendizaje</p> <p>B. Selección del currículo básico imprescindible</p> <p><b>Metodologías activas y agrupamientos</b></p> <p>A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar</p> <p>B. Elaboración de proyectos en grupo mezclando alumnado de ambas modalidades del Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid en algunas asignaturas (aprendizaje cooperativo)</p> <p><b>Proyecto de aprendizaje-servicio para enseñar Lengua Castellana y Literatura a personas desempleadas o de la tercera edad del barrio</b></p> <p><b>Tutorización individual</b></p> <p>A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia</p> <p><b>Tutorización grupal</b></p> <p>A. Organización a principio de curso de actividades de acogida</p> <p>C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona</p>	<p><b>Tutorización individual</b></p> <p>A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia</p> <p><b>Tutorización grupal</b></p> <p>A. Organización a principio de curso de actividades de acogida</p> <p>B. Sistema de alumnos tutores</p> <p>C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona</p> <p><b>Flexibilización curricular</b></p> <p>A. Programaciones múltiples de aula y diseño universal del aprendizaje</p> <p><b>Actividades culturales relacionadas con China</b></p> <p><b>Proyecto de aprendizaje-servicio para enseñar Lengua Castellana y Literatura a personas desempleadas o de la tercera edad del barrio</b></p>	<p><b>Flexibilización curricular</b></p> <p>B. Selección del currículo básico imprescindible</p> <p><b>Metodologías activas y agrupamientos</b></p> <p>A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar</p> <p><b>Actividades culturales relacionadas con China</b></p> <p><b>Proyecto de aprendizaje-servicio para enseñar Lengua Castellana y Literatura a personas desempleadas o de la tercera edad del barrio</b></p> <p><b>Tutorización individual</b></p> <p>A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia</p> <p><b>Tutorización grupal</b></p> <p>A. Organización a principio de curso de actividades de acogida</p>
<p><b>PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS DE LAS ASIGNATURAS</b></p>	<p><b>Flexibilización curricular</b></p> <p>A. Programaciones múltiples de aula y diseño universal del aprendizaje</p> <p>B. Selección del currículo básico imprescindible</p> <p><b>Metodologías activas y agrupamientos</b></p> <p>A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar</p> <p>B. Elaboración de proyectos en grupo</p>	<p><b>Tutorización grupal</b></p> <p>A. Organización a principio de curso de actividades de acogida</p> <p>C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona</p> <p><b>Flexibilización curricular</b></p>	<p><b>Flexibilización curricular</b></p> <p>B. Selección del currículo básico imprescindible</p> <p><b>Metodologías activas y agrupamientos</b></p> <p>A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar</p> <p><b>Actividades culturales relacionadas con China</b></p> <p><b>Proyecto de aprendizaje-servicio para enseñar Lengua Castellana y Literatura a personas desempleadas o de la tercera edad del barrio</b></p>

mezclando alumnado de ambas modalidades del Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid en algunas asignaturas (aprendizaje cooperativo)	A. Programaciones múltiples de aula y diseño universal del aprendizaje	<b>de la tercera edad del barrio</b>
<b>Actividades culturales relacionadas con China</b>	<b>Actividades culturales relacionadas con China</b>	<b>Tutorización grupal</b>
<b>Proyecto de aprendizaje-servicio para enseñar Lengua Castellana y Literatura a personas desempleadas o de la tercera edad del barrio</b>	<b>Proyecto de aprendizaje-servicio para enseñar Lengua Castellana y Literatura a personas desempleadas o de la tercera edad del barrio</b>	A. Organización a principio de curso de actividades de acogida
<b>Tutorización grupal</b>		
A. Organización a principio de curso de actividades de acogida		
C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona		

Fuente: Elaboración propia

## 6. Seguimiento y evaluación

Se utilizarán las juntas de evaluación trimestrales como espacio natural de seguimiento y evaluación de todo el proceso por parte del claustro y del equipo directivo. Algunos de los indicadores e instrumentos que utilizaremos para ello serán:

- Disminución del número de conflictos en el centro.
- Disminución de los prejuicios y creación de nuevas redes de amistad entre alumnos y alumnas de las dos modalidades del Programa de Bilingüismo y entre alumnado de distinta etnia y edad. Para ello, los alumnos elaborarán sociogramas en sesiones de tutoría.
- Satisfacción de las familias y alumnos, que analizaremos preguntándoles en las entrevistas con los tutores o en las sesiones de tutoría en el caso de los alumnos.
- Aumento de la participación familiar, evidenciada por una mayor presencia de las mismas en la vida diaria del centro y en los órganos existentes.
- Mejora del aprendizaje, constatado por una mejora de los resultados académicos.

- Aumento de la motivación y mejora de la actitud en clase, valorado por la observación de los docentes.
- Institucionalización de las distintas medidas por medio de su incorporación tanto a los documentos y planes del centro como a las prácticas diarias de los docentes.
- Creación de una cultura colaborativa entre el profesorado y una forma de trabajar coordinada y caracterizada por la coherencia educativa.

## 7. Conclusión

En este artículo se ha pretendido reflejar el desarrollo completo de un hipotético proyecto de innovación que podría aplicarse en cualquier centro con un marco contextual similar al expuesto. Hemos contado con avales teóricos que apoyan las actuaciones descritas y nos hemos basado en el modelo de Fullan (2002) sobre el proceso de cambio educativo para exponer el proceso de la forma más exhaustiva y real posible. De la misma forma, hemos tenido en consideración los procedimientos básicos, órganos y protocolos existentes y marco normativo de los Instituto de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid.

En el proceso de cambio plasmado en esta propuesta se ha resaltado el papel de la orientación educativa en el apoyo al logro efectivo del derecho a la educación para todos y todas. Así, entre sus objetivos principales, se encuentra la contextualización del curriculum, adaptándolo al entorno y a las individualidades del alumnado para facilitar que éstos construyan los aprendizajes considerados socialmente relevantes (Monarca, 2016), al mismo tiempo que se busca una educación intercultural (CIDE, 2008).

De esta manera la propuesta elaborada busca superar la consideración de la diversidad como una dificultad para el aprendizaje, así como las prácticas académicas que convierten en objeto de exclusión a los colectivos más vulnerables (González-Gil et al., 2013; Martín y Mauri, 2011). Se pretende así promover una educación de calidad que respete las diferentes necesidades e identidades del alumnado, impulse la convivencia, el entendimiento y la cooperación (Monarca y Simón 2013).

La propuesta diseñada pretende potenciar la colaboración entre estudiantes, entre profesores y entre el centro y la comunidad, generando diversos espacios de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa (Domingo, 2005), que

favorezcan los procesos de empoderamiento y transformación de la institución (Monarca y Simón, 2013).

En dicho proceso de cambio se ha detallado una primera fase de iniciación y planificación, en la cual se realiza un diagnóstico para la detección de necesidades, se sensibiliza a toda la comunidad educativa y se forma al profesorado. A continuación, se ha desarrollado una fase de implementación en la que la institución en general y los distintos agentes en particular están preparados para llevar a la práctica todas las medidas acordadas. Seguidamente, se ha detallado la fase de evaluación para garantizar que, una vez desarrollado el proyecto, se pueda valorar su impacto en relación a los objetivos inicialmente propuestos.

Finalmente, es necesario hablar de una fase de institucionalización en la que se hace sostenible el cambio y éste pasa de considerarse algo excepcional a formar parte del funcionamiento diario del centro. Este es un proceso lento, ya que implica el desarrollo de una “cultura de mejora” orientada hacia el cambio (Murillo y Krichesky, 2012). No obstante, si se dan los pasos correctos siguiendo una secuencia como la propuesta, las expectativas de éxito serán bastante altas.

### Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2005). La escuela intercultural. En B. Malik y M. Herraz (Coords.), *Mediación intercultural en contextos socio-educativos* (pp. 135-150). Málaga: Aljibe.
- Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J. M. (2013), *Evaluación de un programa de educación bilingüe*. Disponible en <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf>
- Ayuntamiento de Madrid (1 de Diciembre de 2016). *Padrón Municipal de Habitantes 2015*. Distrito Usera. Disponible en <http://www.madrid.es>
- Ballester, L. y Vecina, C. (2011). Intervención comunitaria, diversidad y complejidad social. El problema de la segregación social en la escuela. *Prismasocial*, 6, 1-29.
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 1-15.

- Bolívar, A. (2006). La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula. En A. Martínez Olivé (Coord.), *La asesoría a las escuelas* (pp. 75-105). México: Secretaría de Educación Pública.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). Bristol: CSIE.
- Casado-Minero, A., Nieto, M. e Iglesias, A. (2016). El asesoramiento curricular a los docentes como forma de asegurar el derecho a una educación de calidad. *Debates y Prácticas en Educación*, 1(2), 6-17.
- CIDE (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol II. Psicología de la educación escolar* (pp.415-435). Madrid: Alianza.
- Comunidad de Madrid (2 de Abril de 2016). *Madrid, Comunidad bilingüe*. Disponible en <http://www.madrid.org>
- Comunidad de Madrid (2 de Abril de 2017). *Madrid, Comunidad bilingüe*. Disponible en <http://www.madrid.org>
- Domingo, J. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 382, 402.
- Domínguez Rodríguez, F.J. (2017). Calidad educativa en Comunidades de Aprendizaje: Participación de familiares y voluntariado. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(2), 81-109.
- Flecha, R. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación, Gobierno de España. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- García, A., Moreno, I., García, R., Monarca, H., Tamayo, A. y Vilches, Y. (2003). La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de los inmigrantes en la Comunidad de Madrid. En Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2002*. Madrid: MEC/CIDE.

- García-Cano, M., Márquez, E. y Antolínez, I. (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: Diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XXI*, 19(2), 251-271.
- Jimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Gómez, P. y Martínez, M.A. (2012). Convivencia y conflicto en contextos locales de inmigración: articulación de espacios de sociabilidad en los barrios madrileños. *Revista de Ciencias Sociales*, 28, 122-145.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R. y Gómez-Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 125-135.
- Lago, J. R., Pujolás, P., Riera, G. y Vilarrasa, A. (2016) El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 73-90.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 295, del 10 de diciembre de 2013.
- Martín, E. y Mauri, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (Coords.). *Orientación educativa, atención a la diversidad y educación inclusiva en la educación. Vol II* (pp. 20-34). Barcelona: Graó.
- Moliner, O., Moliner, L., Sanahuja, A. y Sanmateo, V. (2015). Análisis de los elementos de la tutoría entre iguales que posibilitan avanzar hacia la construcción de una escuela intercultural inclusiva y democrática. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 41-58.
- Monarca, H. (2011). Un dispositivo para detectar y priorizar necesidades de intervención de orientación educativa en la ESO. *REOP*, 22(2), 219-225.
- Monarca, H. (2015). Políticas, prácticas y trayectorias escolares. Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión. *Perfiles Educativos*, 147, 14-27.
- Monarca, H. (2016). La orientación educativa como apoyo a la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Debates y Prácticas en Educación*, 1(1), 18-26.



- Monarca, H. y Simón, C. (2013). Orientación educativa y desarrollo de prácticas participativas con las familias. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 120,133.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Orden 972/2017, de 7 de abril, por la que se regulan los institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, BOCM*, 99, del 27 de abril de 2017.
- Real Decreto 83/1986, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 45, del 21 de febrero de 1986.
- Ruiz, M. (2007). Procedimientos de evaluación y de planificación multinivel y personalizada del currículo en el aula inclusiva. En J. Bonals, y M. Sánchez, (Coords.) (2007), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 273-320). Barcelona: Graó.
- Sampascual, G., Navas, L. y Castejón, J. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza.
- Simón, C. y Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Padres y Maestros*, 344, 31-34.
- UNESCO (2015). *Directrices de la UNESCO sobre la orientación intercultural*. París: UNESCO.

# **Propuesta para la mejora del aprendizaje y la convivencia en un instituto bilingüe y multicultural de Madrid**

**Laura Fominaya Martín<sup>1</sup>**

**Lucía Rodríguez Cecilia<sup>2</sup>**

## **1. Introducción**

Planteamos una propuesta para la mejora del aprendizaje y la convivencia en alumnos y alumnas de un instituto público de un distrito madrileño. En primer lugar, consideramos la realidad del entorno y del centro como punto de partida. Nos situamos en un instituto que refleja de la multiculturalidad del barrio. El porcentaje de población inmigrante en este distrito es el más elevado de todo el municipio con un 24,3% (Ayuntamiento de Madrid, 2016). Además, acoge a un gran porcentaje de la población china de la ciudad, lo que se traduce en, aproximadamente, un 10% de estudiantes de dicho origen en el centro. Muchos de estos alumnos y alumnas no han cursado toda la Educación Primaria en España y algunos aún no tienen una plena competencia en lengua castellana.

El nivel sociocultural y socioeconómico de las familias es medio o medio-bajo. Las dificultades de conciliación laboral y la desestructuración familiar limitan drásticamente el tiempo dedicado a la educación de los menores y la participación en el centro.

---

<sup>1</sup> Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, especialidad de Orientación Educativa. Posgrado de Especialista Universitario en Terapia Cognitivo Conductual en Infancia y Adolescencia. Email: [laurafm6290@gmail.com](mailto:laurafm6290@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, especialidad de Orientación Educativa. Email: [lucia.r.c12@gmail.com](mailto:lucia.r.c12@gmail.com)

Por otro lado, nuestro centro forma parte desde hace cuatro años del Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid, que consta de dos modalidades: sección y programa. La primera utiliza en mayor medida el inglés como lengua vehicular y cuenta con un currículo más avanzado en la asignatura Primera Lengua Extranjera: Inglés. La dificultad para engranar políticas inclusivas junto a un programa que promueve un sistema dual y diferenciador se evidencia en nuestro centro.

Actualmente, el centro tiene dos líneas de cada modalidad por curso. La modalidad de programa cuenta con un mayor porcentaje de alumnado extranjero, en su mayoría de origen asiático y con la totalidad del alumnado del Programa de Educación Compensatoria y Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE).

Respecto al claustro, éste está constituido en su mayoría por profesorado en régimen de interinidad. El centro cuenta con un equipo directivo y un departamento de orientación muy sólidos que llevan alrededor de 15 años en el instituto. Son ellos los que lideran este proceso de mejora que pretende ir calando en el profesorado y en las familias.

Dentro de este complicado escenario social existe una intersección entre dos problemáticas: la acusada segregación entre el alumnado de las dos modalidades del Programa de Bilingüismo y los problemas de aprendizaje y convivencia entre alumnado de distinto origen cultural que se observan en los grupos de programa.

Como origen de la primera problemática se encuentra el acceso a la sección bilingüe, supeditado principalmente al expediente académico y a la competencia lingüística en inglés que correlaciona con una mayor ventaja social y cultural (Anghel, Cabrales y Carro, 2013). De esta manera, entre el profesorado se ha naturalizado la idea de que el alumnado que accede a programa bilingüe es menos competente y capaz. Esto genera un aumento de prejuicios y discriminación hacia estos alumnos y alumnas.

La vulnerabilidad de éstos se relaciona con la segunda problemática: el aumento de alumnado en riesgo de exclusión social deriva en un peor rendimiento académico. Además, ya que la nacionalidad se postula como el principal criterio para seleccionar amistades, el contacto intercultural es muy limitado y las diferencias de intereses y normas entre subgrupos catalizan los conflictos. En relación a ello, las disputas suelen interpretarse en términos de diferencias culturales, basadas en un análisis de la realidad etnocentrista y de prejuicios (García et al., 2003; Gómez y Martínez, 2012).

Como consecuencia de ello, en los grupos de programa el profesorado encuentra mayores dificultades en la atención a la diversidad y control del aula. Esta realidad repercute de forma negativa en la concepción que toda la comunidad educativa tiene sobre la diversidad del alumnado. Así, observamos como las políticas de bilingüismo de la Comunidad de Madrid, por medio de un modelo diferenciador y segregador, dificultan la adopción de un enfoque inclusivo que garantice la calidad educativa en un contexto desfavorecido y multicultural como es el nuestro.

Por tanto, desde un marco preventivo e inclusivo, pretendemos poner en marcha distintas estrategias enmarcadas en los planes y estructuras del centro. De esta manera, se busca la institucionalización de esta propuesta que dé lugar a un cambio sostenible en el funcionamiento diario del centro.

Así pues, la propuesta no se limita a meras actuaciones de tipo remedial o desde los márgenes de la orientación. Por el contrario, pretende entrar de lleno en el Proyecto Educativo y en el desarrollo curricular para llegar a los entresijos de la institución, con el fin de crear una escuela democrática en una sociedad plural (Casado-Minero, Nieto e Iglesias, 2016).

Solo así, en línea con lo que propone Monarca (2015), podremos iniciar un proceso de apropiación, resignificación, interacción y acción entre las políticas (como es en este caso el Programa de Bilingüismo) y las prácticas diarias de los profesionales de nuestro centro para darles un nuevo sentido, paliar los efectos negativos de un sistema educativo diferenciador, desnaturalizar determinadas concepciones y construir una nueva realidad social que se adecúe a las necesidades de nuestro alumnado y de nuestro entorno.

Con respecto al contexto y los valores del centro que refleja el PEC, se propone incluir la realidad multicultural del barrio y considerar como valores y objetivos del centro la educación intercultural. Así, los elementos institucionales deben plasmar una reflexión conjunta por parte de todos los implicados, que finalmente se lleve a la práctica. Además, para hablar de un proyecto curricular intercultural, éste debe recoger desde elementos aislados de las culturas minoritarias hasta la posibilidad de interpretar un mismo tema desde distintas perspectivas o fomentar la acción social del alumnado (Aguado, 2005; Sampascual, Navas y Castejón, 2005).

Es importante tener en cuenta que toda la contextualización de la propuesta es hipotética, ya que no nos hemos basado en ningún centro real ni se ha llevado a cabo dicho proyecto. No obstante, será necesario tener en consideración dicho marco contextual a lo largo de todo el trabajo para comprender la intervención propuesta en consonancia a la situación y a las necesidades arriba descritas.

## **2. Fundamentación teórica**

Dado que el presente proyecto de innovación pretende construir una escuela inclusiva, nos basamos en los principios que la sustentan. Nuestro instituto acoge a toda la población del entorno y pretende ofrecer calidad educativa para todo el alumnado, aunando excelencia y equidad. Por otra parte, busca crear redes de apoyo entre comunidad educativa y entorno y potenciar la toma de decisiones conjuntas y debatidas, la participación y la coordinación tanto vertical como horizontal.

Poniendo el foco de atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, como último nivel de concreción curricular, se encuentra cómo las concepciones del profesorado acerca del aprendizaje, de la diversidad del alumnado o de los métodos de enseñanza, determinarán las dinámicas académicas. Por tanto, los cambios organizativos deben focalizarse en aspectos didácticos y de formación docente. En este proceso, el orientador no trabaja “en los márgenes” del Proyecto Educativo, sino que asume un papel de promotor del desarrollo del curriculum (Domingo, 2005; González-Gil et al., 2013; Martín y Mauri, 2011).

Por otra parte, las presiones externas dificultan el desarrollo de este proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el paradigma de la educación inclusiva. Un ejemplo de ello es el Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid, recogido en la Orden 972/2017, de 7 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte. En éste se observa un efecto de segregación por nivel de desempeño, idioma y, aunque de forma encubierta, por clase sociocultural y socioeconómica (Anghel et al., 2013).

Analizando los efectos de la segregación por nivel de desempeño, se observa que pertenecer a grupos aventajados como sección bilingüe, no suele mejorar los resultados académicos (Flecha, 2011). Además, se observan peores resultados en las asignaturas impartidas en inglés si las familias del alumnado carecen de estudios superiores (Anghel et al., 2013). Por otra parte, entre los alumnos y alumnas asignados a grupos que se

consideran de menor nivel, como la modalidad de programa, se observa una disminución del rendimiento académico. Este efecto se acentúa entre el alumnado vulnerable como inmigrantes, minorías étnicas o alumnado con discapacidad. Al mismo tiempo, la pertenencia a estos grupos merma sus expectativas académicas, autoestima y satisfacción con el grupo (Flecha, 2011).

Además de esta segregación intergrupos, en nuestro centro observamos problemas de convivencia en la modalidad de programa bilingüe. En estos grupos predomina alumnado de bajo nivel académico y sociocultural que suelen formar grupos de amistad según su nacionalidad o etnia. Esta complejidad educativa unida a la segregación intragrupos se relaciona con el aumento de los conflictos (Ballester y Vecina, 2011). Todo ello evidencia nuestra necesidad de mejora como escuela en el mundo global que debe fomentar la cohesión social, la tolerancia y la amistad entre etnias (UNESCO, 2015).

Por otra parte, es interesante analizar la función de socialización de la escuela, proporcionando un bagaje cultural que facilita el desarrollo de la identidad colectiva y de la subjetividad individual del alumnado (UNESCO, 2015). Sabiendo que la escuela debe filtrar de forma ética el conocimiento inabarcable de una cultura (Gimeno, 2000), la función de la escuela se complejiza en entornos multiculturales (UNESCO, 2015).

Por tanto, asumimos el respeto a las diferentes necesidades e identidades del alumnado, la convivencia, la cooperación y el entendimiento mutuo como señas de identidad irrenunciables para alcanzar una educación de calidad (Monarca y Simón, 2013). La valoración de la diversidad en la escuela inclusiva no sólo mejora la convivencia, sino que supone un recurso de aprendizaje (Booth y Ainscow, 2011).

Asumiendo un enfoque sistémico de la orientación, defendemos que las medidas deben enmarcarse en espacios de enseñanza para potenciar su impacto (Domingo, 2005). En relación a ello, la educación intercultural no puede ser un añadido a los márgenes, sino que debe entender el entorno educativo como un todo, desde las lenguas de instrucción, los programas escolares o la formación del profesorado (UNESCO, 2015).

Proponemos una “institucionalización de la interculturalidad” visibilizando las diferencias étnicas, culturales o de lengua para, progresivamente, ir priorizando las interacciones entre los sujetos, donde las identificaciones fluyen de forma múltiple. Así

se pasa a una perspectiva transformadora que no cosifica y empodera al profesorado, dándole un papel activo en este proceso (García-Cano, Márquez y Antolínez, 2016).

Ante el reto de construir una educación intercultural, el orientador participa en la creación de un curriculum, en las estrategias de sensibilización ante la diversidad y en la búsqueda de implicación de las familias de distintas culturas en el centro (CIDE, 2008). Para la globalidad de esta propuesta de mejora, la figura del orientador se postula clave al representar la función de apoyo en la implementación de políticas sistémicas e integradoras que ayuden al desarrollo del curriculum establecido (Sampascual et al., 2005).

Nuestra propuesta articula medidas atendiendo a las funciones del orientador recogidas en la legislación vigente en el Real Decreto 83/1996, trabajando en los órganos de coordinación docente y en colaboración con el profesorado. Entre estas funciones, se encuentra la proposición de mejoras relativas al proyecto educativo del centro (PEC), en el que pretendemos plasmar la realidad multicultural del barrio y la educación interculturalidad como valores y objetivos del centro. Mediante la reflexión conjunta, se incluirían de forma progresiva elementos de las culturas minoritarias en el proyecto curricular. Así, pretendemos fomentar la acción social en el alumnado o su capacidad para interpretar un mismo tema bajo distintas perspectivas (Aguado, 2005; Sampascual et al., 2005).

Gracias al liderazgo pedagógico compartido entre el equipo directivo y el departamento de orientación, contamos con la alianza necesaria para organizar horarios compatibles con los proyectos propuestos, facilitar la coordinación entre tutores u organizarla acción tutorial. En la tarea de la orientación, a su vez, es necesario implicar a todo el profesorado (Sampascual et al., 2005).

Atendiendo al papel de los tutores, destacamos su función de presidir la junta de profesores de su grupo e involucrar a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sampascual et al., 2005). En relación a ello se postula como elemento clave la participación de toda la comunidad educativa en el respeto a las diferentes identidades y en el impulso de la convivencia, así como el establecimiento de formas y espacios de colaboración entre la escuela y la comunidad, en aras de reducir barreras y exclusión. El potencial evolutivo de los distintos microsistemas como son familia y escuela aumenta cuando son capaces de trabajar juntos para lograr objetivos comunes.

La participación de los diferentes actores, además de un derecho, es una necesidad, generando una educación comunitaria, que fomente el potencial social y la creación de sinergias (Monarca y Simón, 2013).

Con respecto a la implicación familiar, debemos recoger evidencias que identifiquen las fortalezas y las barreras para su participación y así poner en marcha estrategias que hagan partícipes a todos los agentes educativos. Monarca y Simón (2013) hablan de partir de un diálogo igualitario y Simón y Echeita (2012) ponen el acento en entender a las familias como un recurso para el centro en su conjunto y, de forma particular, para el docente. De esta manera, es fundamental encontrar vías o espacios de comunicación que incluyan a las familias, generar actividades en las que se puedan implicar a nivel de centro y de aula, promover actividades formativas sobre desarrollo y educación y aumentar la participación de las familias en la toma de decisiones más allá del consejo escolar (Monarca y Simón, 2013).

Teniendo en cuenta lo expuesto previamente, partimos de un enfoque de adaptación del método de enseñanza, en el que el sistema educativo y los distintos niveles de concreción del curriculum deben adaptarse para alcanzar el mayor ajuste posible entre la situación de enseñanza-aprendizaje y las distintas características del alumnado. En definitiva, se trata de una contextualización del curriculum como parte de la personalización de la educación con vistas a mejorar las condiciones para el aprendizaje (Monarca, 2016). Asumimos por ello el principio de atención a la diversidad, siendo las causas de las diferencias entre el alumnado múltiples y variadas (Sampascual et al., 2005). Así pues, apostamos por una concepción de la diversidad mucho más amplia y no restringida al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. A veces parece que olvidamos que los límites entre “lo ordinario” y “lo diverso” no son más que una construcción social que de poco sirve (Domingo, 2005).

Cada alumno es diverso y se le tiene que dar una respuesta educativa ajustada dentro de su aula con sus compañeros. En esta línea apostamos por un curriculum inclusivo y multicultural no solo “sobre el papel” sino en la práctica del día a día. De la misma forma vemos necesario adecuar el contexto al alumnado teniendo en cuenta sus características, intereses y potencialidades. Así cobran sentido teorías como las inteligencias múltiples o prácticas como el diseño universal del aprendizaje o la enseñanza multinivel por medio de herramientas como la taxonomía de Bloom o los



diferentes tipos de planificación instruccional (Ruiz, 2007). Todos los profesores deberían realizar procedimientos de planificación como los que propone Ruiz (2007) en relación al diseño de programaciones múltiples (DPM), el diseño de planes educativos individualizados (PEI) y el diseño de planes educativos individualizados amplios (PEI amplio). De esta forma, flexibilizando el desarrollo del currículo no tendrían sentido las adaptaciones curriculares individualizadas (ACIs). De la misma manera, el proceso de evaluación psicopedagógica tal y como está planteado, con el objetivo de modificar los distintos elementos curriculares, sería innecesario. El cambio de enfoque que se propone evitaría consecuencias perjudiciales para el alumno derivadas de un proceso de etiquetaje.

Teniendo esto en cuenta, planteamos pautas relacionadas con la interacción entre grupos y entre alumnos y alumnas con el objetivo de amortiguar los efectos segregadores de distinto tipo ya comentados. En primer lugar, la interacción entre el alumnado de distinto nivel de rendimiento promueve la ayuda mutua de la que se ven favorecidos los estudiantes de menor nivel de desempeño. Por otro lado, la interacción entre alumnos y alumnas genera mejores experiencias de aprendizaje y mayor rendimiento y motivación, además de mejorar capacidades como la autorregulación y la integración de distintos puntos de vista para tomar decisiones (Colomina y Onrubia, 2001; Moliner, Moliner, Sanahuja y Sanmateo, 2015).

El aprendizaje cooperativo, a su vez, promueve los vínculos afectivos, el descenso de comportamientos excluyentes de rechazo y de acoso escolar y la resolución constructiva de conflictos en todo tipo de entornos educativos y más, si cabe, en aquellos interculturales (Lago, Pujolás, Riera y Vilarrasa, 2016). Por todo ello, consideramos importante fomentar la interacción dentro de grupos heterogéneos y entre grupos de distinta modalidad para potenciar el aprendizaje y la convivencia de todo el alumnado.

### **3. Objetivos**

- Desarrollar un currículo inclusivo.
- Mejorar la convivencia entre el alumnado de distintas edades, nacionalidades y modalidades del Programa de Bilingüismo.

- Personalizar la enseñanza para el máximo desarrollo de las potencialidades de cada alumno.
- Incrementar la relación del centro con la comunidad y la implicación de las familias.
- Crear una cultura de cooperación y colaboración entre el profesorado que promueva la reflexión continua sobre sus prácticas educativas.

#### **4. Estrategia de intervención**

##### **4.1. Fase diagnóstico**

Ante la demanda del profesorado, el equipo de orientación y el jefe de estudios junto a los profesores y profesoras que se muestren especialmente involucrados formarán una comisión que lidere el proceso de innovación.

En primer lugar, se impulsarán debates en los órganos de participación y coordinación de cada uno de los agentes educativos: El AMPA para familias, la junta de delegados para el alumnado y la junta de profesores para el profesorado. Las distintas visiones serán llevadas al consejo escolar en busca de acuerdo. Es ahí donde se utilizará el Análisis Pareto para definir y comprender el problema y sus causas y esbozar y jerarquizar posibles líneas de acción (Monarca, 2011).

Mediante la reflexión conjunta y procesos cooperativo-consensuados (Blase, 2002), se alcanzarán como acuerdos la necesidad de mejorar en el desarrollo del curriculum y en la convivencia entre distintas etnias y de ayudar al alumnado en el desarrollo de su subjetividad individual en relación con las distintas identidades colectivas. Estas medidas se basan en la flexibilidad y carácter abierto del curriculum en sus distintos niveles de concreción como principal vía de atención a la diversidad (Sampascual et al., 2005).

Ya que nos encontramos en una escuela de bajo rendimiento es fundamental definir prioridades de actuación, establecer un fuerte liderazgo pedagógico al inicio del proyecto e implicar al profesorado mostrándoles su capacidad de crear y de implementar políticas que den lugar al cambio (Bolívar, 2006).

#### **4.2. Fase de sensibilización**

Recogiendo el diagnóstico, la comisión encargada de liderar el proceso de innovación elaborará diversas propuestas que serán presentadas formalmente al equipo directivo y a los jefes de los departamentos didácticos.

Tras su esperada buena acogida, se decidirá convocar al claustro de forma extraordinaria. Se expondrán los acuerdos del consejo escolar y ejemplos de innovaciones exitosas así como recursos y apoyos con los que se contaría. Además, se organizará una mesa redonda que recogerá las distintas impresiones. Sería de esperar que la mayor parte del profesorado apoye el proyecto, no obstante se respetará la postura de los docentes más resistentes al cambio, siendo posible su participación más adelante al observar las mejoras acontecidas (Torrego, 2017).

Durante la fase de sensibilización se buscará la motivación y compromiso con el proyecto explicitando la relación entre sus objetivos y la demanda inicial (Bolívar, 2006).

Se hará hincapié en las posibles soluciones dentro de las funciones docentes del profesorado (Monarca, 2011) para desterrar la cultura de la queja y el victimismo justificador y asumir las responsabilidades profesionales y sociales que posibiliten la mejora educativa (Domingo, 2005).

Finalmente, la propuesta será presentada al consejo escolar que evaluará el proyecto y propondrá participar en las distintas fases tanto a familias como al alumnado.

#### **4.3. Fase de formación**

En esta fase se establecerán las bases de una comunidad de aprendizaje a partir de la interrelación profesional que visualice las buenas prácticas silenciadas para generar un aprendizaje más allá de la teoría (Bolívar, 2006; Domingo, 2005; Domínguez Rodríguez, 2017). Se buscará el desarrollo de competencias docentes necesarias en entornos multiculturales y de modelos de enseñanza que fomenten el aprendizaje para todos (CIDE, 2008).

Para ello se aprovecharán las comisiones de coordinación pedagógica, las juntas de profesores o las reuniones de tutores (Sampascual et al., 2005) como lugares clave para engranar la dimensión organizativa con la práctica curricular (Segovia, 2005).

Estos canales de comunicación se mantendrán como redes de apoyo que permitan el trabajo cooperativo y el liderazgo distribuido (Bolívar, 2006).

Desde este momento, la figura del orientador se postula como mediador de los recursos disponibles, las prácticas profesionales y el conocimiento pedagógico (Sampascual et al., 2005), que apoya el proceso de concreción curricular a nivel de aula donde se desarrolla una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bolívar, 2006).

La formación pretende establecer una constante reflexión sobre los objetivos de la institución escolar o la realidad del centro, dada la importancia de las actitudes y creencias del profesorado en su labor docente (CIDE, 2008; Domingo, 2005). Se establecerán también espacios de reflexión conjunta con las familias para esclarecer sus concepciones previas y construir nuevos conocimientos compartidos (Monarca y Simón, 2013). Así, la escuela se convierte en un lugar de formación e innovación para toda la comunidad educativa (Bolívar, 2006).

## **5. Otras líneas de acción**

Una vez se apruebe la propuesta y se cuente con el apoyo del profesorado y del consejo escolar, se plantearán distintas líneas de actuación dentro de cada uno de los ámbitos principales de intervención del orientador: apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyo a la acción tutorial, coordinación con instituciones externas y creación de redes con la comunidad. Además, las líneas de actuación propuestas estarán recogidas y enmarcadas en los distintos planes del centro que constituyen el proyecto educativo, así como en las programaciones didácticas de las distintas asignaturas. La Tabla 1 recoge dichas líneas de acción y su relación con el papel del orientador y con la realidad institucional.

**Tabla Nº 1. Relación entre las líneas de acción, los ámbitos de actuación del orientador y los documentos en los que se plasman las medidas**

¿DÓNDE SE RECOGE Y ENMARCA?	ÁMBITOS DE ACTUACIÓN DEL ORIENTADOR		
	<i>APOYO AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</i>	<i>APOYO A LA ACCIÓN TUTORIAL</i>	<i>APOYO EN LA APERTURA AL ENTORNO Y LA CREACIÓN DE COMUNIDAD DE APRENDIZAJE</i>
<b>PLAN DE CONVIVENCIA</b>	<b>Metodologías activas y agrupamientos</b> A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar B. Elaboración de proyectos en grupo mezclando alumnado de ambas modalidades del Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid en algunas asignaturas (aprendizaje cooperativo)	<b>Tutorización grupal</b> A. Organización a principio de curso de actividades de acogida B. Sistema de alumnos tutores C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona <b>Actividades culturales relacionadas con China</b>	<b>Metodologías activas y agrupamientos</b> A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar <b>Actividades culturales relacionadas con China</b> <b>Proyecto de aprendizaje-servicio para enseñar Lengua Castellana y Literatura a personas desempleadas o de la tercera edad del barrio</b> <b>Tutorización grupal</b> A. Organización a principio de curso de actividades de acogida B. Sistema de alumnos tutores
<b>PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL</b>	<b>Flexibilización curricular</b> A. Programaciones múltiples de aula y diseño universal del aprendizaje <b>Tutorización individual</b> A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia <b>Tutorización grupal</b> A. Organización a principio de curso de actividades de acogida C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona.	<b>Tutorización individual</b> A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia <b>Tutorización grupal</b> A. Organización a principio de curso de actividades de acogida B. Sistema de alumnos tutores C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona	<b>Metodologías activas y agrupamientos</b> A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar <b>Tutorización individual</b> A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia

<b>PLAN DE ACOGIDA</b>	<p><b>Metodologías activas y agrupamientos</b></p> <p>A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar</p> <p><b>Tutorización individual</b></p> <p>A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia</p> <p><b>Tutorización grupal</b></p> <p>A. Organización a principio de curso de actividades de acogida</p> <p>C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona.</p>	<p><b>Tutorización individual</b></p> <p>A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia</p> <p><b>Tutorización grupal</b></p> <p>A. Organización a principio de curso de actividades de acogida</p> <p>B. Sistema de alumnos tutores</p> <p>C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona</p> <p><b>Actividades culturales relacionadas con China</b></p>	<p><b>Metodologías activas y agrupamientos</b></p> <p>A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar</p> <p><b>Actividades culturales relacionadas con China</b></p> <p><b>Proyecto de aprendizaje-servicio para enseñar Lengua Castellana y Literatura a personas desempleadas o de la tercera edad del barrio</b></p> <p><b>Tutorización individual</b></p> <p>A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia</p> <p><b>Tutorización grupal</b></p> <p>A. Organización a principio de curso de actividades de acogida</p>
<b>PLAN DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL</b>	<p><b>Flexibilización curricular</b></p> <p>A. Programaciones múltiples de aula y diseño universal del aprendizaje</p> <p><b>Tutorización individual</b></p> <p>A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia</p> <p><b>Tutorización grupal</b></p> <p>C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona.</p>	<p><b>Tutorización individual</b></p> <p>A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia</p> <p><b>Tutorización grupal</b></p> <p>B. Sistema de alumnos tutores</p> <p>C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona</p>	<p><b>Tutorización individual</b></p> <p>A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia</p> <p><b>Tutorización grupal</b></p> <p>B. Sistema de alumnos tutores</p>

<p><b>PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b></p>	<p><b>Flexibilización curricular</b> A. Programaciones múltiples de aula y diseño universal del aprendizaje B. Selección del currículo básico imprescindible <b>Metodologías activas y agrupamientos</b> A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar B. Elaboración de proyectos en grupo mezclando alumnado de ambas modalidades del Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid en algunas asignaturas (aprendizaje cooperativo) <b>Proyecto de aprendizaje-servicio para enseñar Lengua Castellana y Literatura a personas desempleadas o de la tercera edad del barrio</b> <b>Tutorización individual</b> A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia <b>Tutorización grupal</b> A. Organización a principio de curso de actividades de acogida C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona</p>	<p><b>Tutorización individual</b> A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia <b>Tutorización grupal</b> A. Organización a principio de curso de actividades de acogida B. Sistema de alumnos tutores C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona <b>Flexibilización curricular</b> A. Programaciones múltiples de aula y diseño universal del aprendizaje <b>Actividades culturales relacionadas con China</b> <b>Proyecto de aprendizaje-servicio para enseñar Lengua Castellana y Literatura a personas desempleadas o de la tercera edad del barrio</b></p>	<p><b>Flexibilización curricular</b> B. Selección del currículo básico imprescindible <b>Metodologías activas y agrupamientos</b> A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar <b>Actividades culturales relacionadas con China</b> <b>Proyecto de aprendizaje-servicio para enseñar Lengua Castellana y Literatura a personas desempleadas o de la tercera edad del barrio</b> <b>Tutorización individual</b> A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia <b>Tutorización grupal</b> A. Organización a principio de curso de actividades de acogida</p>
<p><b>PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS DE LAS ASIGNATURAS</b></p>	<p><b>Flexibilización curricular</b> A. Programaciones múltiples de aula y diseño universal del aprendizaje B. Selección del currículo básico imprescindible <b>Metodologías activas y agrupamientos</b> A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar B. Elaboración de proyectos en grupo</p>	<p><b>Tutorización grupal</b> A. Organización a principio de curso de actividades de acogida C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona  <b>Flexibilización curricular</b></p>	<p><b>Flexibilización curricular</b> B. Selección del currículo básico imprescindible <b>Metodologías activas y agrupamientos</b> A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar <b>Actividades culturales relacionadas con China</b> <b>Proyecto de aprendizaje-servicio para enseñar Lengua Castellana y Literatura a personas desempleadas o de la tercera edad del barrio</b></p>

mezclando alumnado de ambas modalidades del Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid en algunas asignaturas (aprendizaje cooperativo)	A. Programaciones múltiples de aula y diseño universal del aprendizaje	<b>de la tercera edad del barrio</b>
<b>Actividades culturales relacionadas con China</b>	<b>Actividades culturales relacionadas con China</b>	<b>Tutorización grupal</b>
<b>Proyecto de aprendizaje-servicio para enseñar Lengua Castellana y Literatura a personas desempleadas o de la tercera edad del barrio</b>	<b>Proyecto de aprendizaje-servicio para enseñar Lengua Castellana y Literatura a personas desempleadas o de la tercera edad del barrio</b>	A. Organización a principio de curso de actividades de acogida
<b>Tutorización grupal</b>		
A. Organización a principio de curso de actividades de acogida		
C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona		

Fuente: Elaboración propia

## 6. Seguimiento y evaluación

Se utilizarán las juntas de evaluación trimestrales como espacio natural de seguimiento y evaluación de todo el proceso por parte del claustro y del equipo directivo. Algunos de los indicadores e instrumentos que utilizaremos para ello serán:

- Disminución del número de conflictos en el centro.
- Disminución de los prejuicios y creación de nuevas redes de amistad entre alumnos y alumnas de las dos modalidades del Programa de Bilingüismo y entre alumnado de distinta etnia y edad. Para ello, los alumnos elaborarán sociogramas en sesiones de tutoría.
- Satisfacción de las familias y alumnos, que analizaremos preguntándoles en las entrevistas con los tutores o en las sesiones de tutoría en el caso de los alumnos.
- Aumento de la participación familiar, evidenciada por una mayor presencia de las mismas en la vida diaria del centro y en los órganos existentes.
- Mejora del aprendizaje, constatado por una mejora de los resultados académicos.



- Aumento de la motivación y mejora de la actitud en clase, valorado por la observación de los docentes.
- Institucionalización de las distintas medidas por medio de su incorporación tanto a los documentos y planes del centro como a las prácticas diarias de los docentes.
- Creación de una cultura colaborativa entre el profesorado y una forma de trabajar coordinada y caracterizada por la coherencia educativa.

## 7. Conclusión

En este artículo se ha pretendido reflejar el desarrollo completo de un hipotético proyecto de innovación que podría aplicarse en cualquier centro con un marco contextual similar al expuesto. Hemos contado con avales teóricos que apoyan las actuaciones descritas y nos hemos basado en el modelo de Fullan (2002) sobre el proceso de cambio educativo para exponer el proceso de la forma más exhaustiva y real posible. De la misma forma, hemos tenido en consideración los procedimientos básicos, órganos y protocolos existentes y marco normativo de los Instituto de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid.

En el proceso de cambio plasmado en esta propuesta se ha resaltado el papel de la orientación educativa en el apoyo al logro efectivo del derecho a la educación para todos y todas. Así, entre sus objetivos principales, se encuentra la contextualización del curriculum, adaptándolo al entorno y a las individualidades del alumnado para facilitar que éstos construyan los aprendizajes considerados socialmente relevantes (Monarca, 2016), al mismo tiempo que se busca una educación intercultural (CIDE, 2008).

De esta manera la propuesta elaborada busca superar la consideración de la diversidad como una dificultad para el aprendizaje, así como las prácticas académicas que convierten en objeto de exclusión a los colectivos más vulnerables (González-Gil et al., 2013; Martín y Mauri, 2011). Se pretende así promover una educación de calidad que respete las diferentes necesidades e identidades del alumnado, impulse la convivencia, el entendimiento y la cooperación (Monarca y Simón 2013).

La propuesta diseñada pretende potenciar la colaboración entre estudiantes, entre profesores y entre el centro y la comunidad, generando diversos espacios de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa (Domingo, 2005), que

favorezcan los procesos de empoderamiento y transformación de la institución (Monarca y Simón, 2013).

En dicho proceso de cambio se ha detallado una primera fase de iniciación y planificación, en la cual se realiza un diagnóstico para la detección de necesidades, se sensibiliza a toda la comunidad educativa y se forma al profesorado. A continuación, se ha desarrollado una fase de implementación en la que la institución en general y los distintos agentes en particular están preparados para llevar a la práctica todas las medidas acordadas. Seguidamente, se ha detallado la fase de evaluación para garantizar que, una vez desarrollado el proyecto, se pueda valorar su impacto en relación a los objetivos inicialmente propuestos.

Finalmente, es necesario hablar de una fase de institucionalización en la que se hace sostenible el cambio y éste pasa de considerarse algo excepcional a formar parte del funcionamiento diario del centro. Este es un proceso lento, ya que implica el desarrollo de una “cultura de mejora” orientada hacia el cambio (Murillo y Krichesky, 2012). No obstante, si se dan los pasos correctos siguiendo una secuencia como la propuesta, las expectativas de éxito serán bastante altas.

### Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2005). La escuela intercultural. En B. Malik y M. Herraz (Coords.), *Mediación intercultural en contextos socio-educativos* (pp. 135-150). Málaga: Aljibe.
- Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J. M. (2013), *Evaluación de un programa de educación bilingüe*. Disponible en <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf>
- Ayuntamiento de Madrid (1 de Diciembre de 2016). *Padrón Municipal de Habitantes 2015*. Distrito Usera. Disponible en <http://www.madrid.es>
- Ballester, L. y Vecina, C. (2011). Intervención comunitaria, diversidad y complejidad social. El problema de la segregación social en la escuela. *Primasocial*, 6, 1-29.
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 1-15.

- Bolívar, A. (2006). La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula. En A. Martínez Olivé (Coord.), *La asesoría a las escuelas* (pp. 75-105). México: Secretaría de Educación Pública.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). Bristol: CSIE.
- Casado-Minero, A., Nieto, M. e Iglesias, A. (2016). El asesoramiento curricular a los docentes como forma de asegurar el derecho a una educación de calidad. *Debates y Prácticas en Educación*, 1(2), 6-17.
- CIDE (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol II. Psicología de la educación escolar* (pp.415-435). Madrid: Alianza.
- Comunidad de Madrid (2 de Abril de 2016). *Madrid, Comunidad bilingüe*. Disponible en <http://www.madrid.org>
- Comunidad de Madrid (2 de Abril de 2017). *Madrid, Comunidad bilingüe*. Disponible en <http://www.madrid.org>
- Domingo, J. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 382, 402.
- Domínguez Rodríguez, F.J. (2017). Calidad educativa en Comunidades de Aprendizaje: Participación de familiares y voluntariado. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(2), 81-109.
- Flecha, R. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación, Gobierno de España. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- García, A., Moreno, I., García, R., Monarca, H., Tamayo, A. y Vilches, Y. (2003). La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de los inmigrantes en la Comunidad de Madrid. En Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2002*. Madrid: MEC/CIDE.

- García-Cano, M., Márquez, E. y Antolínez, I. (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: Diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XXI*, 19(2), 251-271.
- Jimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Gómez, P. y Martínez, M.A. (2012). Convivencia y conflicto en contextos locales de inmigración: articulación de espacios de sociabilidad en los barrios madrileños. *Revista de Ciencias Sociales*, 28, 122-145.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R. y Gómez-Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 125-135.
- Lago, J. R., Pujolás, P., Riera, G. y Vilarrasa, A. (2016) El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 73-90.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 295, del 10 de diciembre de 2013.
- Martín, E. y Mauri, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (Coords.). *Orientación educativa, atención a la diversidad y educación inclusiva en la educación. Vol II* (pp. 20-34). Barcelona: Graó.
- Moliner, O., Moliner, L., Sanahuja, A. y Sanmateo, V. (2015). Análisis de los elementos de la tutoría entre iguales que posibilitan avanzar hacia la construcción de una escuela intercultural inclusiva y democrática. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 41-58.
- Monarca, H. (2011). Un dispositivo para detectar y priorizar necesidades de intervención de orientación educativa en la ESO. *REOP*, 22(2), 219-225.
- Monarca, H. (2015). Políticas, prácticas y trayectorias escolares. Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión. *Perfiles Educativos*, 147, 14-27.
- Monarca, H. (2016). La orientación educativa como apoyo a la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Debates y Prácticas en Educación*, 1(1), 18-26.

- Monarca, H. y Simón, C. (2013). Orientación educativa y desarrollo de prácticas participativas con las familias. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 120,133.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Orden 972/2017, de 7 de abril, por la que se regulan los institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, BOCM*, 99, del 27 de abril de 2017.
- Real Decreto 83/1986, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 45, del 21 de febrero de 1986.
- Ruiz, M. (2007). Procedimientos de evaluación y de planificación multinivel y personalizada del currículo en el aula inclusiva. En J. Bonals, y M. Sánchez, (Coords.) (2007), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 273-320). Barcelona: Graó.
- Sampascual, G., Navas, L. y Castejón, J. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza.
- Simón, C. y Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Padres y Maestros*, 344, 31-34.
- UNESCO (2015). *Directrices de la UNESCO sobre la orientación intercultural*. París: UNESCO.

# **La competencia de sostenibilidad y compromiso social en la asignatura de álgebra lineal en los grados de ingeniería**

**María Isabel García Planas<sup>1</sup>**

**Judit Taberna Torres<sup>2</sup>**

## **1. Introducción**

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el nuevo enfoque que la educación superior ha tomado, tiene su fundamento en las ideas pedagógicas que inspiraron el Informe Delors (Delors, 1996) que propugnaba una educación que desarrolle la persona desde una educación integral formada por los cuatro elementos: hacer, convivir, conocer y ser. En este contexto tienen cabida los objetivos 2030 sobre educación “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos<sup>3</sup>” presentando una nueva visión de la educación que consiste en transformar las vidas mediante la educación, admitiendo el importante papel que ejerce la educación sobre el desarrollo y en el logro de los demás objetivos del desarrollo sostenible propuestos.

Desde el momento en que la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo presentara en la Asamblea General en 1987 el Informe “Nuestro Futuro Común” conocido como Informe Brundtland, la noción de desarrollo sostenible ha ido cobrando mayor interés y recibiendo mayor atención. El desarrollo sostenible se define como el desarrollo que satisface las necesidades de la generación actual sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras, (Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, 1988). Sin embargo, la no comprensión o la mala interpretación de esta

---

<sup>1</sup> Profesora Titular de Universidad del Departamento de Matemáticas de la Universidad Politécnica de Cataluña. Email: [maria.isabel.garcia@upc.edu](mailto:maria.isabel.garcia@upc.edu)

<sup>2</sup> Profesora asociada del Departamento de Expresión Gráfica Arquitectónica I de la Universidad Politécnica de Cataluña. Email: [judit.taberna@upc.edu](mailto:judit.taberna@upc.edu)

<sup>3</sup> <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

definición ha retrasado la implementación de una educación para el desarrollo sostenible, eso es adoptar métodos participativos de enseñanza y aprendizaje que motiven a los alumnos y les doten de autonomía, a fin de cambiar su conducta y facilitar la adopción de medidas a favor del desarrollo sostenible en el marco de la Educación Superior.

No hay duda del papel que las universidades deben desempeñar en relación con el desarrollo sostenible, a través de la educación y el desarrollo de las competencias que contribuirán a un futuro más sostenible (Barth y Reickman, 2012). Las universidades deben actuar como agentes de cambio fomentando los principios del desarrollo sostenible dentro de sus instituciones y en la sociedad.

Con estas premisas la introducción de la evaluación por competencias se hace indispensable en el desarrollo de la Educación Superior en general y en el caso de los estudios de ingeniería en particular, para afrontar los nuevos paradigmas y retos del Tercer Milenio desde una óptica de Desarrollo Humano Integral.

En este artículo se analiza como a través del aprendizaje basado en proyectos es posible introducir la competencia sobre sostenibilidad y compromiso social en la asignatura de álgebra lineal de primer curso de la titulación de grado de ingeniería en tecnologías industriales.

## **2. Marco teórico y conceptual**

Según la RAE, en una de sus acepciones la palabra competencia significa pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

En el ámbito de la educación, competencia se puede definir como el conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas, aptitudes y actitudes más adecuados para alcanzar unos objetivos sociales de largo recorrido (Suárez Arroyo, 2005).

En base al informe Delors (1996), la competencia se puede entender movilizand o el conjunto de saberes: a-el saber, es decir, disponer de un conjunto de conocimientos para realizar una tarea, b-el saber hacer es decir poseer habilidades para aplicar y utilizar los conocimientos, y c-el saber estar o saber ser que hace referencia a las actitudes y valores. En definitiva y citando a Tobón (Tobón, 2004), las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir).

La formación basada en competencias emplaza a asumir una nueva metodología que vaya más allá de la fragmentación, con el fin de acercarnos a la realidad en sus múltiples dimensiones.

Es vital la integración del desarrollo de competencias en la enseñanza superior, si bien ello requiere un trabajo previo de análisis y discusión sobre los cambios u objetivos buscados, además de la preparación de un programa de formación y capacitación para todos los involucrados.

Uno de los proyectos más importantes en la educación superior en Europa es el proyecto denominado Tuning Educational Structures in Europe, “afinar las estructuras educativas de Europa<sup>4</sup>” (González y Wagenaar 2003, Bravo Salinas, 2006). Este proyecto desarrollado por 100 universidades de los países integrantes de la Unión Europea, trata de comprender y rediseñar los currículos a partir de puntos de referencia comunes para poder compararlos, con base en el respeto a su autonomía y a su diversidad. Las líneas 1 y 2 del proyecto tratan de definir las competencias genéricas y específicas de las titulaciones, concretamente (González y Wagenaar 2003):

- Línea 1: definición de competencias académicas generales en todas las titulaciones (formaciones)
- Línea 2: definición de competencias específicas en cada titulación (conocimientos y destrezas)

El proyecto Tuning (González y Wagenaar 2003 pp. 59-98) distingue tres tipos de competencias genéricas a saber:

- Competencias instrumentales: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas
- Competencias interpersonales: capacidades individuales tales como habilidades sociales (interacción y cooperación sociales)
- Competencias sistémicas: capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos; para ello es preciso adquirir previamente competencias instrumentales e interpersonales).

---

<sup>4</sup> [www.let.rug.nl/TuningProjec](http://www.let.rug.nl/TuningProjec), [www.relint.deusto.ers/TuningProject/](http://www.relint.deusto.ers/TuningProject/) (González y Wagenaar, 2003)



La Universidad Politécnica de Cataluña decidió implantar en sus planes de estudios de grado las competencias académicas generales siguientes<sup>5</sup>:

- Emprendimiento e innovación
- Sostenibilidad y compromiso social
- Comunicación eficaz oral y escrita
- Trabajo en equipo
- Uso solvente de los recursos de información
- Aprendizaje autónomo
- Tercera lengua

En este trabajo pretendemos analizar la introducción de la competencia Sostenibilidad y compromiso social en la asignatura de primer curso de grado de ingeniería en tecnologías industriales que se imparte en la ETSEIB-UPC.

La adquisición de esta competencia implica conocer y comprender la complejidad de los fenómenos económicos y sociales típicos de la sociedad del bienestar; capacidad para relacionar el bienestar con la globalización y la sostenibilidad; habilidad para utilizar de forma equilibrada y compatible la técnica, la tecnología, la economía y la sostenibilidad.

### 3. Objetivos

En la versión revisada en junio de 2012 del Documento "Directrices para la Introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum" Aprobado por el Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible de la CRUE, se afirma que "las nuevas generaciones se tienen que preparar adquiriendo competencias básicas coherentes con la sostenibilidad que les permitan ejercer una adecuada toma de decisiones durante su vida personal y profesional (CRUE 2012, p. 2)"...."Las universidades deben preparar profesionales que sean capaces de utilizar sus conocimientos, no sólo en un contexto científico, sino también para necesidades sociales y ambientales. Se trata de abordar todo el proceso educativo de una manera holística, introduciendo competencias para la sostenibilidad de forma transversal, para que el estudiante aprenda a tomar decisiones y realizar acciones desde criterios sostenibles" (CRUE 2012, p. 2).

Con estas premisas, el objetivo principal es proponer un método de enseñanza-aprendizaje que permita el logro de la competencia genérica y transversal de

<sup>5</sup> <https://www.upc.edu/ice/ca/innovacio-docent/publicacions>

“Sostenibilidad y compromiso social”, en el ámbito de la materia básica de álgebra lineal, en la titulación de “grado de ingeniería en tecnologías industriales”, así como de un sistema que permita evaluarla de forma adecuada.

#### **4. Metodología**

Para desarrollar una estrategia para la competencia transversal “Sostenibilidad y compromiso social” y de acuerdo con el proyecto Tuning, se opta por una metodología activa que lleva a un cambio de paradigma, en el que se pasa de una enseñanza con un enfoque orientado a los docentes a otra con un enfoque orientado a los estudiantes. La metodología escogida es la de Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL), que nos permite además, desarrollar otras competencias transversales como trabajo en grupo, habilidades comunicativas, aprendizaje autónomo (Taberna y García-Planas 2016).

Las capacidades genéricas que hemos de tener en cuenta para que los alumnos puedan mostrar su competencia en álgebra lineal y vinculada a otras competencias transversales son:

- Interpretación y producción de la información.
- Conocimiento de la realidad.
- Resolución de problemas.

Al igual que cualquier proceso de aprendizaje el proyecto realizado debe ser evaluado para verificar los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos.

Para realizar una buena evaluación es necesario conocer de antemano quién evalúa (el profesor, agentes externos, el propio alumno, compañeros), qué se evalúa (criterios de evaluación y estándares de aprendizaje), cómo se evalúa (instrumentos de evaluación) y cuándo se evalúa. Esta debe ser, individualizada, integradora, cualitativa, formativa, continua y transparente.

Respecto la evaluación del proyecto, consideramos imprescindible la participación de los diferentes agentes implicados, es decir profesores y alumnos. Consideramos muy beneficiosa la autoevaluación en el que interviene activamente, y como agente principal, el estudiante y la evaluación entre iguales en el que todos los estudiantes que intervienen en una determinada actividad se evalúan a sí mismos y a sus compañeros (García-Planas et al. 2016). Estos modelos de evaluación favorecen el aprendizaje desde la reflexión y

valoración del estudiante sobre sus propias fortalezas y debilidades, sobre el grado de participación de los compañeros en las actividades de tipo colaborativo y desde la colaboración con el profesor en la ordenación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández March 2010).

Las rúbricas o matrices de evaluación son tablas de doble entrada (Domínguez-García, 2014) en la que aparecen<sup>6</sup>:

- Dimensiones. Categorías que determinan los aspectos a evaluar, de acuerdo con los objetivos que se quieren alcanzar.
- Niveles de ejecución. Escalas de calificación, cualitativas o cuantitativas, normalmente de “la menos” a “la más” completa.
- Descriptores de cómo alcanzar cada categoría de evaluación y ejecución.
- Designación del peso porcentual para cada dimensión o categoría.

#### 4.1. Experimento

Los alumnos participantes del proyecto han sido los 449 matriculados en la asignatura de Álgebra lineal impartida en la Escuela Superior de Ingenieros Industriales de Barcelona durante el primer cuatrimestre del curso académico 2016-17.

Estos alumnos han sido distribuidos en 10 grupos. Todos ellos han seguido la misma programación y han realizado el mismo proyecto. Los trabajos de todos los alumnos han sido supervisados por la coordinadora de la asignatura.

Dentro de los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (<http://www.-un.org/sustainabledevelopment/es/>) se encuentra “garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos”<sup>7</sup>. A partir de un enfoque multidisciplinar e integral se puede hacer frente a la diversidad de problemas que conlleva la gestión del agua e intentar su resolución.

Con estas premisas y con el objetivo de concienciar desde el inicio de sus estudios y debido al carácter multidisciplinar de la problemática del agua, es posible desde el Álgebra lineal, asignatura de primer curso del grado en Ingeniería en tecnologías Industriales, desarrollar y trabajar aspectos vinculados a la gestión sostenible del agua.

Se propone a los estudiantes desarrollar el proyecto “Viabilidad a largo plazo de una posible construcción de un embalse”. Para llevar a cabo el ejercicio se incorporan técnicas

<sup>6</sup> <http://rubricasrodriguez.blogspot.com.es/>

<sup>7</sup> <https://algebralinealsostenibilitat.wordpress.com/sostenibilitat/>

de aprendizaje colaborativo para conseguir que el proyecto que constituye el núcleo central de la asignatura, se desarrolle en el marco del aprendizaje basado en proyectos (PBL).

- **Objetivos Primarios:**

Estudiar la viabilidad del embalse analizando

- 1) La estabilidad del embalse bajo las condiciones dadas
- 2) La sostenibilidad del embalse bajo las mismas condiciones
- 3) La estabilidad del embalse imponiendo la variación en el tiempo de la aportación de agua del río a causa del cambio climático.
- 4) La sostenibilidad del embalse imponiendo la condición anterior

- **Objetivos de sensibilización:**

- 1º. Hacer una valoración del beneficio social contraponiendo los beneficios a obtener por el regadío frente al conflicto social que provocan las expropiaciones y la consiguiente desubicación de los habitantes de la zona.
- 2º. Hacer una valoración del problema extrapolando el caso, a una gran presa.

#### **4.2. Descripción de la actividad**

Se proporciona al estudiante los siguientes datos: capacidad máxima del embalse, las cantidades requeridas para el riego y la cantidad que se debe dejar salir para el mantenimiento de los estándares de calidad de agua para otros usos, siempre y cuando el nivel de agua del embalse más la aportación semanal por el agua del río no llegue a unos mínimos que no permita la salida de agua;

El estudiante debe:

- Modelizar linealmente (mediante una ecuación matricial del tipo  $p(k+1)=Ap(k)$ ), la transición semanal de las unidades de agua probables.
- Expresar  $p(k)$  en función de  $p(0)$ .
- Partiendo de una cantidad concreta de agua embalsada, analizar la probabilidad de que en dos semanas el embalse se encuentre bajo mínimos.
- Valoración crítica del resultado dentro del contexto del trabajo.
- Averiguar de qué manera el álgebra lineal nos dará solución a la ecuación matricial planteada.
- Aplicación al caso planteado.
- Utilizar los cálculos para analizar la situación del embalse a la semana  $k=10$ .

- Estudio y análisis de la estabilidad y sostenibilidad a largo plazo.

Para facilitar la tarea del estudiante se ha creado una página web abierta<sup>4</sup> con información sobre la problemática global del agua así como recursos docentes para el estudio del álgebra lineal (ver Figura 1).

Las diferentes actividades del proyecto se hacen visibles mediante un e-portafolio que cada estudiante crea para tal fin. El profesor hace el seguimiento de esta actividad retroalimenta y evalúa con e-rúbricas, a través del sistema de gestión de aprendizaje (LMS) de ATENEA (MOODLE adaptado para la UPC).

**Figura 1. Página web del proyecto**



Fuente: <https://algebralinealsostenibilitat.wordpress.com/sostenibilitat/>

## 5. Resultados

Es de constatar la valoración muy positiva recibida por parte de los estudiantes con respecto al proyecto realizado en el que se interrelacionaba las matemáticas con los conceptos de sostenibilidad y compromiso social. Los estudiantes han percibido que el Álgebra lineal es útil para resolver problemas de la vida real y que la forma de trabajar les ha ayudado a comprender la asignatura. También han valorado de forma positiva como a

partir de una asignatura de matemáticas se puede reflexionar sobre problemas globales que afectan a la sostenibilidad de recursos como por ejemplo el agua.

Como evidencia de ello mostramos algunas reflexiones finales explicitadas en los portafolios de diferentes estudiantes:

“En el ámbito social, la construcción de un embalse necesita de la disponibilidad de una gran superficie o terreno, que puede comportar el desalojo de pequeñas comunidades o pueblos o la destrucción de parte de un ecosistema. Si además el embalse es deficiente, comportará un importante gasto económico, no sólo por su financiación a largo plazo, sino para su mantenimiento<sup>8</sup>”.

“El Álgebra lineal nos ha ayudado a resolver un problema que hace unos meses ni hubiéramos imaginado ser capaces de hacer ni ahora ni en un futuro próximo,..... El embalse supondría un gran éxito para la población y ayudaría a contribuir en una mejor repartición del agua.”<sup>9</sup>

Es importante acentuar que este planteamiento de la asignatura ha generado en los estudiantes un cambio de actitud respecto la misma. Los estudiantes han desarrollado su capacidad crítica y de análisis, demostrando con ello, la adquisición de la competencia transversal de la sostenibilidad y el compromiso social a la que se quería llegar con la implantación de la metodología activa del PBL.

## 6. Conclusiones

Con este trabajo hemos probado que es posible implementar la competencia “Sostenibilidad y compromiso social” dentro de una asignatura del ámbito de las matemáticas.

Para ello ha sido importante el ver como de forma transversal buscando problemas reales, que el estudiante deba modelar, es posible evaluar dicha competencia.

La mayor dificultad encontrada en la realización de esta experiencia ha sido la no implicación de algunos de los profesores que impartían la asignatura.

---

<sup>8</sup> <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLStXydCg9eALrovZwCdy44DWEgma3P9bFnMg2Ao2ToteW0iWA/viewform?c=0&w=1>

<sup>9</sup> <https://www.upc.edu/ice/ca/innovacio-docent/publicacions>

## Referencias bibliográficas

- Bravo Salinas, N.H. (2006). Competencias proyecto Tuning-Europa, Tuning América Latina, 1-27. Disponible en <http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp>
- Carlson, D., Johnson, C.R., Lay, D.C. y Porter A.D. (1993). The linear algebra curriculum Study group recommendations for the first course in linear algebra. *The College Mathematics Journal*, 24(1), 41-46.
- CRUE. (2012). Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum. Disponible en <http://www.crue.org/Documentos>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.
- Domínguez-García, S. (2014). *Creació d'una rúbrica per avaluar la competència docent en l'ús de la Pissarra Digital Interactiva*, TFG. Universitat Rovira i Virgili.
- Domínguez-García, S., García-Planas, M.I., Palau, R., Taberna, J. (2015). *Using the e-portfolio for large groups of students Proceedings of INTED2015 Conference*, 1352- 1360.
- Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.
- Galeana de la O, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista electrónica Ceupromed*. Disponible en <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>,
- García Planas, M.I., Domínguez García, S., Taberna Torres, J. y Palau Martín, R. (2016). *Una rúbrica a través de las TIC como medio de autoevaluación de trabajos dirigidos. VIII Jornadas de redes de investigación en innovación docente*, UNED, Madrid.
- González J. y Wagenaar R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Koh, J.H.L. (2013). A rubric for assessing teachers' lesson activities with respect to TPACK for meaningful learning with ICT. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(6), 887-900.
- Márquez, E. y Jiménez-Rodrigo, M.L. (2014). El aprendizaje por proyectos en espacios virtuales: estudio de caso de una experiencia docente universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 11(1), 76-90.
- Suárez Arroyo, B. (2005). La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro. Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña.

- Taberna Torres J. y García-Planas, M.I. (2016). Enseñanza basada en proyectos: una forma alternativa para enseñar Álgebra Lineal. *Libro de Actas IN-RED 2016- II Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red*, pp. 826-839.
- Tobón, S. (2004). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Colombia. Esfera Editores.